Hans-Hermann Westermann

GRUNDSÄTZLICHE ASPEKTE HOCHSCHULDIDAKTISCH–PÄDAGOGISCHER BESTREBUNGEN IN DEUTSCHLAND

Versuch einer historisch - analytischen Darstellung hochschuldidaktischer Forschung seit der Gründung der Universität Berlin bis in die Gegenwart

1975

Erziehungswissenschaft

Grundsätzliche Aspekte hochschuldidaktisch-pädagogischer Bestrebungen in Deutschland

Versuch einer historisch-analytischen Darstellung hochschuldidaktischer Forschung seit der Gründung der Universität Berlin bis in die Gegenwart

Inaugural - Dissertation
zur Erlangung des Doktorgrades
der

P h i l o s o p h i s c h e n F a k u l t ä t

der
Westfälischen Wilhelms-Universität

zu
Münster (Westf.)

vorgelegt von

Hans-Hermann Westermann
aus Lamspringe / Alfeld

1974

Tag der mündlichen Prüfung: 5.2.75
Dekan: Prof. Dr. Budde
Referent: Prof. Dr. Bornemann
Korreferent: Prof. Dr. Loewer

UNIV. LEIDEN BIBL.

Grundsätzliche Aspekte hochschuldidaktisch-pädagogischer Bestrebungen in Deutschland

Versuch einer historisch-analytischen Darstellung hochschuldidaktischer Forschung seit der Gründung der Universität Berlin bis in die Gegenwart

G l i e d e r u n g

		Seite
Aufgabenstellung		1
Definitionsversuch von Hochschuldidaktik		3
	Teil I	
Historische Ansätze hochschuldidaktischer Reflexion		
1.	Überlegungen zur Gründung der Universität Berlin seit 1807	5
1.1	Fichte	6
1.2	Schleiermacher	9
1.3	Humboldt	11
1.4	Zusammenfassung	22
2.	Die hochschulpädagogische Bewegung seit 1897 bis 1933	25
2.1	Ziele der "Gesellschaft für Hochschulpädagogik"	30
2.2	Orientierung eines hochschulpädagogischen Seminars	33
2.3	Abgrenzung zur Schulpädagogik	35
2.4	Kritiker der hochschulpädagogischen Bewegung	38
2.5	Zusammenfassung	43
	Teil II	
Das Unterrichtssystem an Universität und Hochschule der Nachkriegszeit bis in die Gegenwart		
1.	Hochschuldidaktische Bestrebungen	43
2.	Die Vorlesung	50
2.1	Historische Entstehung	50
2.2	Funktionen	53
2.3	Formen	54
2.4	Probleme der Lerneffizienz	55
2.5	Kritik an der Vorlesung	59
3.	Der Seminarunterricht	64
3.1	Historische Entstehung	64
3.2	Typisierung von Seminaren	66

Seite

3.3 Organisation und Arbeitsweise von Seminaren in ihrer Abhängigkeit vom Verhalten des Leiters 68

3.4 Mangelnde Effizienz des gegenwärtigen Seminarunterrichts 71

4. Praxisorientierte Studienanteile 73

4.1 Das Praktikum 73

4.2 Projektorientiertes Studium 75

5. Kleingruppenunterricht als neue Form des Hochschulunterrichts 79

5.1 Begriffsbestimmung der Kleingruppe 79

5.2 Faktoren der Kleingruppenarbeit 81

5.3 Systematisierungsversuch des Kleingruppenunterrichts 83

5.4 Probleme der Kleingruppenarbeit 85

6. Tutoreneinsatz zur Verbesserung des Kleingruppenunterrichts 87

6.1 Aufgabenbereich und Einsatzmöglichkeiten von Tutoren 87

6.2 Kommunikationsstruktur tutorengeleiteter Kleingruppen 91

6.3 Auswahl von Tutoren 94

6.4 Ausbildung von Tutoren 95

6.5 Betreuung von Tutoren 96

6.6 Effektivität der Tutorenarbeit 97

6.7 Tutorenprogramm der Stiftung Volkswagenwerk 100

7. Prüfung als hochschuldidaktisches Problem 104

7.1 Entstehungsgeschichte der Prüfung 104

7.2 Ideengeschichtlicher Exkurs 106

7.3 Sinn der Prüfung: Selbstbestätigung oder Auslese 108

7.4 Formen der Prüfung 109

7.5 Pathologie des gegenwärtigen Prüfungssystems 110

7.5.1 Mangelnde Validität der Beurteilung 111

7.5.2 Psychologische Kritik am Prüfungssystem 113

7.5.2.1 Prüfung als infantile Strafsituation 114

7.5.2.2 Prüfung als Initiationsritus 115

7.5.2.3 Prüfung als Jüngstes Gericht 116

Seite

7.5.3 Prüfung als Instrument von Herrschaft 116

7.6 Pädagogisierung der Prüfung: Vorschläge zur Verbesserung des Prüfungssystems 118

Teil III

Innovationsstrategische Ansätze in der Hochschuldidaktik

1. Der derzeitige Diskussionsstand 121

1.1 Hochschulrahmengesetz und Studienreform 123

1.2 Zentrale Studienberatungseinrichtungen als Informations- und Konfliktlösungsinstanz 131

1.3 Curriculumforschung und -entwicklung als Aufgabe kritischer Hochschuldidaktik 141

1.4 Bildungsplanung und Bildungsökonomie in der Hochschuldidaktik 145

1.5 Institutionalisierung der Hochschuldidaktik 151

1.6 Fernstudium im Medienverbund 159

Konsequenzen aus vergangenen und gegenwärtigen hochschuldidaktischen Aktivitäten und Strategien künftiger hochschuldidaktischer Arbeit 166

Literaturverzeichnis 169

Aufgabenstellung

Die in den sechziger Jahren einsetzende kritische Reflexion über die Bedingungen des Hochschulunterrichtes hatte ihren Ursprung in der Misere der nicht adäquaten personellen wie räumlichen Ausstattung der Universitäten und Hochschulen, die auf Grund der ständig steigenden Studentenzahlen dringend notwendig gewesen wäre. Angesichts dieser Situation galt es, eine Bestandsaufnahme und Analyse des gegenwärtigen Hochschulunterrichtes vorzunehmen, um die Effektivität des Unterrichtes durch optimale Lernstrategien zu steigern.

Allerdings trügt der Eindruck, die Hochschuldidaktik stelle ein völlig neues Forschungsfeld dar. Die Reflexion über Intentionalität und Funktionalität des Hochschulunterrichtes mit seinen Notwendigkeiten hat bereits vor über 175 Jahren mit den Überlegungen zur Gründung der Berliner Universität eingesetzt und später noch einmal einen Höhepunkt mit der "Gesellschaft für Hochschulpädagogik" um die Jahrhundertwende erreicht.

Leider fehlt es bis heute an einer zusammenhängenden systematischen Darstellung hochschuldidaktischer Ansätze, die nicht nur den Blick auf das Einwirken Humboldts und seiner Zeitgenossen auf Wesen und Gestalt deutscher Universitäten richtet, sondern zugleich auch das hochschulpädagogische Wirken der "Gesellschaft für Hochschulpädagogik" aufgreift, ohne jedoch die aktuellen hochschuldidaktischen Fragestellungen im Kontext zu früheren außer acht zu lassen.

Die Darstellung historischer hochschulpädagogischer didaktischer Ansätze und Prolemstellungen

sowie die Berichterstattung über derzeitige Brennpunkte hochschuldidaktischen Forschens soll die Intention der vorliegenden Arbeit sein, ohne allerdings den Anspruch auf Darstellung aller historisch-systematischen Problembereiche zu erheben. Sie kann nur manches, was in den vergangenen Jahren in Vergessenheit geraten ist, wieder aufgreifen und den gegenwärtigen Problemen der Hochschuldidaktik gegenüberstellen.

Eine solche Gegenüberstellung ist notwendig, um möglicherweise aus den Fehlern vergangener hochschulpädagogischer Arbeit Erkenntnisse für die Gegenwart zu gewinnen. Einem solchen Unternehmen könnte allerdings mit MARX entgegengehalten werden:

"Die Tradition aller toten Geschlechter lastet wie ein Alp auf dem Gehirn der Lebenden. Und wenn sie eben damit beschäftigt scheinen, sich und die Dinge umzuwälzen, noch nicht Dagewesenes zu schaffen, gerade in solchen Epochen revolutionärer Krisen beschwören sie ängstlich die Geister der Vergangenheit zu ihrem Dienste herauf, entlehnen ihnen Namen, Schlachtrufe, Kostüme, um in dieser altehrwürdigen Verkleidung und mit dieser erborgten Sprache neue Weltgeschichte aufzuführen."[1]

Daß dies allzu oft im Hochschulbereich zu finden ist, wird derjenige bestätigen müssen, der zahlreiche Feierstunden in Universitäten erlebt hat, in denen mit fast ständiger Regelmäßigkeit der Name Humboldts als Legitimation für die eigene fehlende Universitätsidee heraufbeschworen wurde.

---

1 Karl Marx, der 18 the Brumaire des Louis Napoleon, I.: Marx/Engels Werke, Bd. 8, Berlin 1972, S. 115

Auf die Hochschuldidaktik bezogen trifft die Marxsche Kritik nicht zu. "Die Geister der Vergangenheit" sind leider in Vergessenheit geraten, wie an der hochschulpädagogischen Bewegung aufzuzeigen sein wird, und es bedarf einer posthumen Würdigung ihres Wirkens.

Definitionsversuch von Hochschuldidaktik

Bei der Erörterung der Frage nach Aufgaben hochschuldidaktischen Forschens erscheint es sinnvoll zu prüfen, ob die seit langem institutionalisierte allgemeine Didaktik der Schule in ihren Arbeitsmethoden und -inhalten auf den Bereich der Hochschuldidaktik übertragen werden kann.

Schon der Versuch einer einheitlichen Begriffsbestimmung von Didaktik und ihren Aufgaben ist wegen der "Verschränkung und Überlagerung verschiedener Ansätze"[1] nicht möglich. Im Wesentlichen lassen sich vier verschiedene Ansätze unterscheiden:[2]

- Didaktik als "Wissenschaft vom Lehren und Lernen in allen Formen (DOLCH),
- Didaktik als "Theorie des Unterrichts" (HEIMANN/OTTO/SCHULZ),
- Didaktik als Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans (WENIGER),
- Didaktik als "Theorie optimalen Lehrens und Lernens durch direkten Unterricht oder durch Programme und Lehrmaschinen" (VON CUBE).

Die Übertragbarkeit von Begriffsfassung und Aufgabenimplikationen soll im Folgenden am Beispiel des Ansatzes von HEIMANN/OTTO/SCHULZ eruiert werden, die ihre Theorie des Unterrichtes wie folgt charakterisieren:

---

1 Herwig Blankertz, Theorien und Modelle der Didaktik, München 3/1970, S. 17

2 vergl. hierzu: Wolfgang Klafki, u.a., Funkkolleg Erziehungswissenschaft 2, Frankfurt 1970, S. 64 - 70

- "Der Unterricht wird grundsätzlich als Prozeß und Vorgang von größter "Faktorenkomplexion" (Winnefeld) angesehen ...
- Innerhalb einer pluralistisch organisierten Gesellschaft kann eine solche Theorie nur als offenes, nicht aber als normatives, programmatisch und inhaltlich festgelegtes System mit konkreter Anweisungsfunktion entwickelt werden ...
- Der potentielle Methoden-Umfang der Unterrichtsforschung entspricht ... der Faktorenkomplexion des Unterrichtsprozesses."[1]

Die sich daraus ergebende Didaktikbestimmung beinhaltet Methoden, Lehr- und Lernformen und impliziert darüber hinaus Fragen zur Voraussetzung und Funktion von Unterricht. In seiner Erweiterung gewinnt dieser didaktische Ansatz der "Berliner Schule" eine wesentliche gesellschaftspolitische Komponente, indem es Aufgabe der Didaktik ist, "den normsetzenden gesellschaftlichen Mächten und den verantwortlich Unterrichtenden die Möglichkeit zu geben, ihr Handeln maximal wissenschaftlich zu begründen und zu korrigieren."[2]

Gewiß sind die anthropologischen und sozio-kulturellen Bedingungen an der Hochschule anders als in der Schule. Sind doch Studierende in die Pflicht genommen, für ihre Weiterbildung selbstverantwortlich zu sorgen. Trotz dieser andersartigen Bedingungen kommt auch der Hochschuldidaktik analog zur allgemeinen Didaktik die Aufgabe zu, anthropologische, sozio-kulturelle, gesellschafts- und hochschulpolitische Bedingungen des Hochschulunterrichtes zu reflektieren und die Frage nach Funktionalität und Intentionalität von Ausbildungsformen, Lehrmethoden und Ausbildungsgängen zu prüfen. In diesem Sinne ist

---

1 Paul Heimann, u.a., Unterricht, Analyse und Planung, Hannover 1965, S. 9 f.

2 Wolfgang Schulz, Die Wissenschaft vom Unterricht,I, Günther Dohmen und Friedemann Maurer, Unterricht, Aufbau und Kritik, S. 13

Begriffs- und Aufgabenbestimmung von Hochschuldidaktik festzulegen.

Den Aufgabenbereich hochschuldidaktischer Theorie erweitert Mollenhauer um ihren kommunikativen Aspekt, wenn er diese als "institutionalisierte Aufklärung" bezeichnet.[1] So fallen der hochschuldidaktischen Theorie drei Aufgaben zu:

- als Wissenschaftstheorie (Wissenschaftsdidaktik) hat sie Begriff und Anspruch wissenschaftlicher Ausbildung aufzuzeigen;
- als Hochschuldidaktik die "Analyse der empirischen Bedingungen für die Realisierung dieses Begriffes in der Praxis wissenschaftlicher Lehre" ermöglichen;
- als Wissenschafts-Praxisverhältnis unter Berücksichtigung einzelner Disziplinen und Wissenschaften "als Analyse der Funktionen von Wissenschaften in gesellschaftlich-politischem System".

TEIL I

Historische Ansätze hochschuldidaktischer Reflexion

1. Überlegungen zur Gründung der Universität Berlin seit 1807

Unter den deutschen Universitäten nimmt die Friedrich-Wilhelms-Universität Berlin schon insbesondere wegen der Vorüberlegungen zu ihrer Gründung einen ganz besonderen Platz ein. Waren die ersten Universitäten als gelehrte Korporationen ohne jegliche rechtliche Verbindung mit dem Land, in dem sie ihren Standort hatten, gegründet worden; die Universitäten des 16. und

---

1 Vgl. hierzu: Klaus Mollenhauer, Zum Problem der Hochschuldidaktik - Thesen zu ihrer Theorie, in: 8. Beiheft, Zeitschrift für Pädagogik, S. 61;

18. Jahrhunderts als landesherrschaftliche Stätten zur Heranbildung von Klerus und Beamten entstanden; so lag der Gründung der Berliner Universität ein völlig anderes Gründungsmotiv zugrunde.

Die vernichtende Niederlage der Doppelschlacht von Jena und Auerstedt im Oktober 1806 hatten das Selbstbewußtsein Preußens schwer erschüttert. Die Niederlagen und Bedrängungen Preußens und Deutschlands durch die Napoleonische Herrschaft hatten geistige Strömungen begünstigt, die zu einem Durchbruch des deutsohen Nationalbewußtseins führten. Als ein bleibendes Denkmal des Glaubens daran, daß der Staat ob seiner geistig-sittlichen und weniger durch wirtschaftliche Kräfte wiederaufgebaut werden könne, sollte in Preußen eine neue Universität entstehen.

FICHTE und SCHLEIERMACHER entwarfen Konzepte für die zu gründende Berliner Universität und HUMBOLDT, zum Leiter der Sektion Kultur und öffentlicher Unterricht berufen, konzipierte eine Universität, wie sie für ihre Zeit den anderen an geistiger Brillianz weit überlegen war.

Seine Überlegungen zum Hochschulunterricht, zum Verhältnis von Lehrern und Schülern haben bis in unsere Tage das Universitätsleben bestimmt und verdienen es, nicht vergessen zu werden.

1.1 FICHTE

Vom Geheimen Kabinettsrat v. Beyme erhielt FICHTE den Auftrag, ein Gutachten über die Neugründung einer Universität in Berlin anzufertigen. Dieser "Deducierte Plan einer zu Berlin zu errichtenden Höheren Lehranstalt", 1807

angefertigt, enthält einen detaillierten Entwurf einer Universität von ihrem Sinn, ihrer Aufgabe und ihrer praktischen Realisierung. FICHTE wollte, daß sein Entwurf der Öffentlichkeit nicht bekannt würde. So schreibt er an Beyme: "Erlauben Sie mir, daß ich Ihnen die Gründe darlege, warum dieser Antrag an mich, und eine Erfüllung desselben, für das Publikum, ein Geheimnis bleibe. Es sind zwei Fälle. Entweder mein Entwurf wird nicht angenommen, sondern es tritt ein anderes an dessen Stelle; so ist es nicht nötig, daß dieses andere in der Widersetzlichkeit der Menschen gegen alles Neue an meinem Entwurfe einen verkleinerten Nebenbuhler finde, welcher vielleicht sodann denjenigen bedeutend vorkommen würde, die im Falle seiner Annahme ihn verkleinert haben würden. Oder er wird angenommen, so ist alles ihm anhängende Individuelle ihm abzuwischen, und er darzustellen als der reine Ausfluß allgemeinen Wissens."[1]

Erwähnenswert sind die Gesichtspunkte, die unter dem Aspekt der Hochschuldidaktik interessant sein könnten: der Hochschulunterricht. Wenn FICHTE die Universität als "Kunstschule des wissenschaftlichen Verstandesgebrauches"[2] versteht, so soll damit nicht ausgesagt werden, daß das Lernen an der Universität dem in der Schule gleichzukommen habe. So habe sich der Unterricht an der Universität insbesondere darum zu bemühen, den Studenten zu selbsttätigem Arbeiten anzuleiten. Denn "der Lehrer gibt nur den

---

1 Fichte an Beyme, Berlin 29.9.1807, Zit. n. Max Lenz, Geschichte der Universität Berlin, 4. Bd., Halle 1910, S. 44

2 Johann G. Fichte, Deducirter Plan einer zu Berlin zu errichtenden höheren Lehranstalt, Stuttgart und Tübingen 1817, i.: Eduard Spranger (Hrsg.), Über das Wesen der Universität, Leipzig 1919, S. 9

Stoff, und regt an die Tätigkeit; diesen Stoff bearbeite der Lehrling selbst; ..."[1] Die Anforderung des Schülers besteht also in der Selbständigkeit des Lernens. Sein Lernen ist zunächst nicht auf etwas Bestimmtes ausgerichtet, sondern auf "die besonnene Kunst des Verstandesgebrauches im Erlernen". Die sich immer mehr so einübende Fähigkeit des "Lernen des Lernens" ist Grundbedingung für das "Lernen von etwas". Somit ist das Lernen selbst ein schöpferischer Akt und reicht in seiner Aktualisierung weit über das hinaus, was dem Schüler als Lernprozeß in der Schule angeboten wird.

Der pädagogische Grundgedanke bei der Konzipierung seines Universitätsplanes lag in der Forderung nach dialogischen Lehrmethoden, die in der Form eines sokratischen Gespräches Wissen vermitteln sollten. "Nicht bloß der Lehrer, sondern auch der Schüler muß fortdauernd sich äußern und mitteilen, so daß ihr gegenseitiges Lehrverhältnis werde eine fortlaufende Unterredung,..."[2] Dieser Unterricht wird getragen von der Liebe des Lehrers zur wissenschaftlichen Kunst.

FICHTES "Deducirter Plan" erscheint dort zwiespältig und unschlüssig, wo seine Theorie der Geistesfreiheit und der Forderung nach Selbständigkeit des Studenten den realen Vorstellungen der Studiendurchführung gegenübergestellt werden. Denn dem Postulat nach der Freiheit des Geistes steht eine starke Reglementierung des Studiums gegenüber (z.B. schriftliche Prüfungen nach Beendigung eines jeden Studienjahres).[3]

---

1 ebda.

2 Johann G. Fichte, a.a.O., S. 9/10

3 vgl. hierzu: Johann G. Fichte, a.a.O., S. 81

FICHTES Beschäftigung mit der Planung einer Universität hat entscheidenden Anteil an der Realisierung der Universität Berlin durch seine unüberhörbare Forderung nach größtmöglicher Freiheit des Geistes.

1.2 Schleiermacher

Die Ausgangsbasis für SCHLEIERMACHERS Universitätskonzept ist grundsätzlich unterschiedlich. Ist doch FICHTE von dem Begriff der Universität ausgegangen, so argumentiert SCHLEIERMACHER konkreter, indem er Bezug nimmt auf die geschichtlich entstandene Ausprägung der Universität. Dieser Unterschied, wollte man philologisierend vorgehen, wird schon durch die Titelbezeichnungen "Deducirter Plan" und "Gelegentliche Gedanken"[1] offenbar.

SCHLEIERMACHERS Achtung vor dem Historischen mag ihren Ursprung in der Ehrfurcht dieses Romantikers vor dem Historischen überhaupt haben, die ihn drängte, das historisch Gewachsene hoch zu schätzen. "Alles will er erhalten, weil er alles mit dem Gesetz der Freiheit durchhauchen will: die Selbstregulierung durch Rektor und Senat, die Eigenart und Abgrenzung der Fakultäten und die studentischen Freiheiten."[2]

SCHLEIERMACHER fordert ausgehend von der Idee der Freiheit und Autonomie der Universitäten, der Staat solle sich weitgehend seines Einflusses auf die Universitäten enthalten, da der Staat im Element der Macht lebe und jeglichen freiheitlichen und selbständigen Bestrebungen allzu unwillig nachgebe. "Der Staat aber arbeitet nur für sich,

---

1 Friedrich Schleiermacher, Gelegentliche Gedanken über Universitäten in deutschem Sinn, Berlin 1808, I.: Eduard Spranger (Hrsg.), a.a.O., S. 105 - 203

2 Max Lenz, Geschichte der Universität Berlin, Bd.1, Halle 1910, S. 126

er ist, wie er geschichtlich erscheint, durchaus zunächst selbstsüchtig."[1]

Die Funktion, die die Universität zu übernehmen hat, ist die Mittlerrolle zwischen Gymnasium, das "den Einzelnen zur Erkenntnis heranbilden soll"[2], und der Akademie, die die eigentliche wissenschaftliche Forschung zu betreiben hätte. Die pädagogische Zweckbestimmung der Universität sieht SCHLEIERMACHER in dem "Lernen des Lernens".

"Die Idee der Wissenschaft in den edleren, mit Kenntnissen mancher Art schon ausgerüsteten Jünglingen zu erwecken, ihr zur Herrschaft über sie zu verhelfen, ... alles aus dem Gesichtspunkt der Wissenschaft zu betrachten ..... und in einen großen Zusammenhang einzutragen in beständiger Beziehung auf die Einheit und Allheit der Erkenntnis, daß sie lernen, in jedem Denken sich der Grundgesetze der Wissenschaft bewußt zu werden, ... dies ist das Geschäft der Universität"[3]

SCHLEIERMACHER erkennt die Realität des praktizierten Unterrichtes, wenn er den Kathedervortrag als fragwürdige Lehrmethode kennzeichnet.[4]

SCHLEIERMACHERS Verdienst ist es, nicht nur programmatisch seine Idee der Universität darzustellen, sondern sich auch kritisch zur zeitgenössischen Situation an den Universitäten zu äußern. Der hierbei in den Blick kommende pädagogische Aspekt kann als Ansatzpunkt hochschulpädagogisch-didaktischer Überlegungen gewertet werden:

- SCHLEIERMACHER stellt ausgehend von der Tatsache "daß viele zur Universität kommen, die eigentlich untauglich sind für die Wissenschaft im höchsten Sinne"[5] die Frage nach der bestmöglichen Förderung eines jeden.

---

1 Friedrich Schleiermacher, a.a.O., S. 113
2 ebda. S. 121
3 ebda. S. 126
4 ebda. S. 141
5 ebda. S. 136

- Der Universitätslehrer muß neben seiner Gelehrsamkeit ein überaus hohes Maß an pädagogischen Fähigkeiten besitzen, um seine Kenntnisse nicht reproduzierend, sondern anschaulich und schöpferisch zu vermitteln.

1.3 Humboldt

Als HUMBOLDT 1808, gerade zum Leiter der Sektion Kultus und öffentlicher Unterricht ernannt, sich vor die Aufgabe gestellt sah, in Berlin eine Universität einzurichten, schien er nicht sehr begeistert. Er glaubte - so schrieb er denn auch in einem Brief an ALTENSTEIN - eine Universität gehöre nicht in den Trubel einer Hauptstadt, sondern dem Geist der Studien sei Stille und Beschaulichkeit viel angemessener.[1] Doch die Vorarbeiten waren so weit gediehen, daß eine Änderung nicht mehr in Erwägung gezogen wurde.

HUMBOLDT leitete die Sektion von Februar 1809 bis Juni 1810. Als er seinen Abschied nahm, war die Universität gerade über die Phase der Planung hinausgekommen. So mag es denn eigentümlich erscheinen, wenn eben diese 16 Monate seines über zwanzigjährigen Staatsdienstes der Nachwelt offenbar so viel bedeuten.

---

1 Humboldt an Altenstein vom 29. Juli 1809: "Auch ich bin innig überzeugt, daß eine Universität in einem kleinen Orte unendlich besser und angemessener ist." Ges. Schr. Bd. X, 2., S. 155

Im Jahre 18o9 entwarf HUMBOLDT das Konzept einer neuen Universität, das teilweise auf Arbeiten von FICHTE und SCHLEIERMACHER zurückgeht,[1] und in dem er in das Zentrum seiner Ausführungen stellte:[2]

---

1 Es ist wahrscheinlich, daß Humboldt als Nachfolger von Beyme dessen Unterlagen übernommen hatte, die auch den "Deducirten Plan" und "Gelegentliche Gedanken" enthielten. Ergebnisse der neueren Humboldtforschung lassen vermuten, daß die Humboldtsche Universitätskonzeption im wesentlichen von Schleiermacher stammt. "Was wirklich sein geistiges Eigentum war, bleibt unklar. Deshalb konnte bereits ernsthaft die These vertreten werden, Humboldt habe mit der Gründung der Berliner Universität im wesentlichen nur die Ansichten von Schleiermacher verwirklicht." (Eberhard Kessel, Wilhelm von Humboldt, Stuttgart 1967, S. 191). Allerdings waren die Beziehungen zwischen Humboldt und Fichte äußerst gespannt, mußte doch Fichte mit ansehen, daß sein Ansinnen, geistiger Schöpfer der Universität Berlin zu werden, nicht in Erfüllung ging. So schrieb er denn am 1o. Juni 18o9 an Altenstein: "Es sind in Beziehung auf die projektierte Universität zu Berlin von einem sehr berühmten und, nur nicht in Sachen des höheren Denkens, sehr verdienten Manne (Humboldt, H.H.W.) Grundsätze in Umlauf gebracht worden, von Libertinismus, Konkurrenz, Celebrität und anderen Stichwörtern der neueren Universitäts-Windbeutelei." (Zit. n. Max Lenz, a.a.O. Bd. IV S. 1o3). Humboldt achtete wohl die Leistungen Fichtes, wollte aber von Fichtes Plänen zur Konzeption der neuen Universität nichts wissen.

2 Antrag auf Errichtung der Universität zu Berlin vom 24. Juli 18o9, in: Wilhelm von Humboldt, Werke, Bd. 4, Darmstadt 1969, S. 113 - 12o

- die Wiederherstellung der Universalität der Hochschule, d.h. die Ausweitung ihres Einflusses weit über die Territorialgrenzen hinaus;
- die physischen Niederlagen (Verlust von Halle) sollten durch neu zu entwickelnde geistige Kräfte ersetzt werden;
- die Größe und der Einfluß der zu gründenden Universität hängt ab von ihrem Standort, Berlin, der junge Menschen imstande ist anzuziehen;
- die Beibehaltung der Bezeichnung Universität als Kennzeichen für die Pluralität der Wissenschaften, die in ihr anzusiedeln sind, und zugleich als deutliche Unterscheidung gegenüber den berufsorientierten Fachschulen;

Die erste Forderung nach Wiederherstellung der Universalität hatte zugleich eine politische Funktion. Da NAPOLEON die Universität Halle aufgelöst und Erlangen dem preußischen Einfluß entrissen hatte, sollte die neue Universität dazu beitragen, Preußens Vorrangstellung in Deutschland, die es durch NAPOLEONS Feldzüge hatte einbüßen müssen, wieder zu erringen.

Kurze Zeit später folgte seinem Antrag vom 24. Juli 1809 die Denkschrift "Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin"[1], die, wie LENZ sicherlich treffend behauptet, "als der vollste und reifste Ausdruck seines Programms für die höheren wissenschaftlichen Anstalten gilt"[2],

---

1 Wilhelm v. Humboldt, a.a.O., S. 255 - 266

2 Max Lenz, Geschichte der Universität Berlin, Bd. 1, Halle 1910, S. 179

leider aber nur ein Fragment geblieben ist. In ihr werden die Zentralgedanken des Antrages vom 24. Juli durch die Fragestellung nach dem eigentlichen Zweck der wissenschaftlichen Anstalten ausgeweitet. Die innere Organisation habe sich - so HUMBOLDT - von dem Prinzip leiten zu lassen, daß "die Wissenschaft als etwas noch nicht ganz Gefundenes und nie ganz Aufzufindendes zu betrachten, und unablässig sie als solche zu suchen"[1] ist. Eine solche Wissenschaft ist dynamisch in ihrem Bestreben nach Erkenntnis und Wahrheit und vermag den Menschen zu begeistern und für den Staat fruchtbare Ergebnisse zu liefern. "Sobald man aufhört, eigentlich Wissenschaft zu suchen, oder sich einbildet, sie brauche nicht aus der Tiefe des Geistes heraus geschaffen, sondern könnte durch Sammeln extensiv aneinandergereiht werden, so ist Alles unwiderbringlich und auf ewig verloren; verloren für die Wissenschaft, die, wenn dies lange fortgesetzt wird, dergestalt entflieht, daß sie selbst die Sprache wie eine leere Hülse zurücklässt, und verloren für den Staat. Denn nur die Wissenschaft, die aus dem Inneren stammt und ins Innere gepflanzt werden kann, bildet auch den Charakter um, und dem Staat ist es ebensowenig als der Menschheit um Wissen und Reden, sondern um Charakter und Handeln zu thun."[2] Daher ergebe sich für den Fortbestand der Wissenschaften:

- Einsamkeit und Freiheit als Prinzip der "reinen Idee der Wissenschaft"
- die Forderung an den Staat, äußere Formen und Mittel bereitzustellen, damit freie Forschung und Lehre gesichert seien.

---

1 Wilhelm von Humboldt, a.a.O. S. 257

2 ebda. S. 257/258

Ehe der erste Antrag von den zuständigen Ministern unterschrieben (datiert 24. Juli 1809) und an den König weitergeleitet wurde, hatte HUMBOLDT bereits einige Korrekturen gegenüber seinem Mai-Entwurf vorgenommen. Im Juli-Entwurf ersetzte HUMBOLDT wieder den Begriff "Universität" durch "Allgemeine Lehranstalt". Es scheint, als habe er den zuvor so herausgehobenen Gedankengang der Universität als Träger des neuen Geistes nicht mehr verfolgen wollen. Ebenso veränderte er auch seine Argumentation im Hinblick auf die Errichtung der Universität in Berlin. Hatte er im Mai noch von der Anziehungskraft der Großstadt gesprochen, so begründet er nun den Großstadtstandort mit dem Vorhandensein von akademischen Einrichtungen (Instituten, Sammlungen, Bibliotheken). Im Fortgang seines Antrages kommt HUMBOLDT allerdings doch auf den Begriff "Universität" zurück, indem er von der Universalität der Bildung ausgeht, der darum gelegen ist, alle Wissenschaften in sich aufzunehmen.

Diese Forderungen sind eingebettet in HUMBOLDTS anthropologische Weltauffassung, deren kurze Darlegung für HUMBOLDTS Universitätsverständnis außerordentlich bedeutungsvoll ist. Der folgende Komplex wird sich daher eng an die Ausführungen SPRANGERS anschließen, der in seinem Werk "Wilhelm von Humboldt und die Reform des Bildungswesens"[1] versucht hat, eine Analyse HUMBOLDTS Weltbildes vorzunehmen.

In seinen frühen Jahren stand im Zentrum HUMBOLDTS philosophischer Erwägungen die Individualität des Menschen, der, um die Roheit des Animalischen zu überwinden, aesthetische Ideale anzustreben sucht. Wird der Mensch sich seiner Individualität bewußt, erkennt er zugleich die Universalität des

---

1 Tübingen 1960

Lebens um sich. Individualität und Universalität bedingen sich wechselseitig; das eine durch seine Auswirkung in der Sensibilisierung des Menschen für alles Aesthetische; das andere in der Hingabe an die Fülle des Lebens. "Es ist ebenso notwendig, sich empfänglich an die Fülle des Lebens hinzugeben, wie es selbsttätig zu gestalten, d. h.aber: das Zentrum in sich zu finden, um das alles Einzelne und Äußere kreist."[1] Neben Universalität und Individualität tritt als dritte und letzte Dimension HUMBOLDTS Weltauffassung die Totalität, die in dem Streben, ganz und gar Mensch zu sein, ihre Ursache findet und die nach freier Entfaltung aller Kräfte sucht.

In späteren Jahren, besonders während seines Pariser Aufenthaltes, durchbricht er seine Konstruktion von der regulativen Idee von Individualität und Universalität, indem er nun von dem Zentralbegriff der Menschheit ausgeht, die nach dem immanenten Prinzip der Natur pflanzengleich blüht und vergeht. Dieses metaphysische Realitätsbewußtsein, alles Lebendige verkörpere eine unendliche Idee im Endlichen und Individuellen, d.h. Gestalten, Organismen, Charaktere und Kunstwerke sind nichts anderes als in die Wirklichkeit eingetretene Ideen, bestimmte in der Folgezeit sein Denken und seine Bildungstheorie.

Seine Weltanschauung sah er in vollendeter Form bei den Griechen verwirklicht. Es war der höchste und reinste Darstellung der Menschheit, da der Mensch in Harmonie mit sich und der Umwelt lebte.

---

1 Eduard Spranger, a.a.O.,S.47
Eine umfassende Darstellung der Anthropologie Humboldts hat Clemens MENZE mit seiner Habilitationsschrift, Wilhelm von Humboldts Lehre und Bild vom Menschen, Ratingen 1965, vorgelegt.

In seiner Abhandlung über die "Theorie der Bildung des Menschen" stellt HUMBOLDT den Bildungswert der Wissenschaften dar. Der Mensch erfährt im Umfang mit Wissenschaft die Kraft, schöpferisch sein Leben zu gestalten. Die Wissenschaft wird dahingehend ausgeweitet, daß Dichtung und Kunstwerk mit einbezogen wird.

Im Zentrum HUMBOLDTS Bildungstheorie steht die von Neuhumanismus geprägte Auffassung von der griechischen Antike. Durch die Beschäftigung mit den Griechen wird für die Gegenwart Vergangenes wieder lebendig und bekommt zugleich normativen Charakter für die Gegenwart. Unerläßlich ist es daher, die Sprache der Griechen zu erlernen, da die Sprache - so HUMBOLDT - das reinste Symbol des Geistes ist; in ihr objektiviert sich der Geist einer Persönlichkeit, ja sogar der Geist eines ganzen Volkes.

Erst auf dem Hintergrund HUMBOLDTS Bildungstheorie wird seine Auffassung von der Universität verständlich. "Der Universität ist es vorbehalten, was nur der Mensch durch und in sich selbst finden kann, die Einsicht in die reine Wissenschaft."[1] Was aber "reine" Wissenschaft bedeutet, erklärt HUMBOLDT nicht. Man könnte HUMBOLDT daher, interpretierte man "reine" Wissenschaft als das Streben nach Wahrheitserkenntnis und Sittlichkeit, vorwerfen, er plädiere für eine berufsunspezifische, praxisfremde Ausbildung der Studenten. So konnte SPRANGER[2] feststellen, daß HUMBOLDT nur mühsam seine Abneigung den Fachschulen gegenüber

---

1 Wilhelm v. Humboldt, Der Königsberger und der litauische Schulplan, a.a.O. S. 168-195

2 a.a.O., S. 142

unterdrückte, die mit wissenschaftlichem Anspruch auf Berufe vorbereiten.[1] In der Tat ging es HUMBOLDT um mehr als nur bloßes Einüben bestimmter Fertigkeiten für die Berufstätigkeit. Es geht um den g e b i l d e t e n Menschen, der, modern gesprochen, einmal stimuliert zu selbsttätig-schöpferisch-kreativem Denken zugleich leistungsfähig und sozial ist. Damit hat HUMBOLDT eindeutig den Bildungswert der Universitätsausbildung vor die Berufsausbildung gesetzt.

Erziehung und Bildung sind getragen von der sozialen Verantwortung des Lehrers zum Schüler, beide sind gleichwertige Mitglieder der Universität, indem beide in ihrem Forschen als selbsttätige Individuen nach sittlicher und geistiger Vollkommenheit streben. In seinem sozialen Gefüge unterscheidet sich so die Universität eindeutig von dem Lehrer-Schüler-Verhältnis in der Schule. HUMBOLDT führt dazu in seinem Organisationsplan[2] aus:

"Das Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler wird daher durchaus ein anderes als vorher (in der Schule, H.H.W.). Der erstere (Professor, H.H.W.) ist nicht für die letzteren (Studenten, H.H.W.), Beide sind für die Wissenschaft da; sein Geschäft hängt mit an ihrer Gegenwart und würde, ohne sie, nicht gleich glücklich vonstatten gehen; ...".

Im sokratischen Dialog, so führt HUMBOLDT an gleicher Stelle aus, haben sich Professoren und Studenten zu üben. In den Vorlesungen soll

---

1 So waren in Berlin ansässig: Bergakademie (1770), Tierarzeneischule (1790), Pépinerie der Militärärzte an d. Charité (1795), Bergakademie (1796), Ackerbauinstitut (1806).

2 a.a.O., S. 255 - 266

dem Professor Gelegenheit gegeben werden, die Inhalte seines wissenschaftlichen Forschens vorzutragen. Den Zuhorern weist HUMBOLDT die Aufgabe zu, Fragen zu stellen, Zweifel zu erheben und Kritik zu üben. Die HUMBOLDTSCHE Idee von dem Miteinander von Professoren und Studenten hat über die Zeit hinweg nichts an ihrer Aktualität eingebüßt. Kooperatives forschendes Lernen bleibt auch heute noch ein unerfülltes Postulat.

HUMBOLDT erkannte bei seiner Konzeption einer neuen Universität durchaus auch die Schwierigkeit der Realisierung. Mit seiner Forderung, jedem ein Studium seinen Neigungen und Interessen gemäß zu ermöglichen, durchbrach er die alte überkommene Vorstellung, das Studium müsse durch starre Studienordnungen reglementiert werden, um den Studienerfolg zu gewährleisten. "Wenn man die alte, wenn auch weitgehend aufgelöste Studienordnung aufhob, ohne einen festen Studiengang schaffen zu wollen, so mußte doch irgendwo ein Regulativ eingebaut werden, um nicht alles der Willkür zu überlassen."[1] So machte sich HUMBOLDT an die Neuordnung des Prüfungswesens. Er beließ den Fakultäten ihr Recht, akademische Grade zu verleihen, behielt aber dem Staat das Recht vor, Prüfungen, die Berufszugänge auswiesen, abzunehmen. Aufgabe der Staatsprüfung sollte sein, "dass ebensowohl die natürlichen Anlagen, als die erlangte Bildung beurtheilt werden müssen, und dass es nicht darauf ankommt, über die Zulassung oder Abweisung zu entscheiden, sondern vorzüglich darauf, sich eine möglichst richtige und vollständige Anschauung der intellectuellen Kräfte des Geprüften und ihrer Richtung zu verschaffen."[2]

---

1 Eberhard Kessel, a.a.O., S. 223/224

2 W.v.Humboldt, Gutachten über die Organisation der Ober-Examinations-Kommission (8.7.1809), a.a.O., S. 79

Damit wird deutlich, daß HUMBOLDT die Aufgabe der Staatsprüfung nicht darin sieht, bestimmte fachspezifische Kenntnisse zu ermitteln, sondern zuvörderst die allgemein wissenschaftlichen Kenntnisse, Begabung und Bildung des Kandidaten festzustellen. Denn schließlich soll der Kandidat später als "höherer Staatsbeamter" wichtigen Aufgaben gegenüberstehen. So führt HUMBOLDT Qualifikationskriterien auf, die in der Prüfung zu testen sind. "Nichts ist so wichtig bei einem höheren Staatsbeamten, als welchen Begriff er eigentlich nach allen Richtungen hin von der Menschheit hat, worin er ihre Würde und ihr Ideal im Ganzen setzt, mit welchem Grade intellectueller Klarheit er es sich denkt, mit welcher Wärme er empfindet; welche Ausdehnung er dem Begriff der Bildung giebt, ... welchen Grad der Achtung oder Nichtachtung er für die niederen Volksklassen hegt, ... ob er Erziehung und Religion eine positive, bildende Kraft zutraut, ... wie es endlich mit seinem Glauben an, und seiner Lust zur Umbildung seiner Nation steht, ob er den Feuereifer des Reformators oder nur den starken Willen treuer Pflichterfüllung nach strengen Grundsätzen, oder Lust an Experimentieren hat, ..."[1] Ein weit gestreckter Katalog an Forderungen also bestimmen das Prüfungsergebnis und es scheint geradezu unmöglich zu sein, ein derartiges Prüfungsprogramm zu erfüllen. Daher gibt HUMBOLDT dem Prüfer den Ratschlag, "nicht mit einer vorbereiteten Ideenreihe zu kommen ..., sondern sich vielmehr dem zu Prüfenden zu überlassen und nur, was er sagt, zu benutzen und weiter zu führen ..."[2]

---

1 W.v.Humboldt, Gutachten über die Organisation der Ober-Examinations-Kommission, a.a.O. S. 83/84

2 ebda., S. 84

Die Neuordnung des Prüfungswesens und zugleich die Einführung von Staatsexamen hat deutlich eine Kompetenzverlagerung in Richtung staatlicher Einflußnahme mit sich gebracht, da die Fakultatsexamina kaum die Möglichkeit boten, in den Dienst des Staates zu gelangen.

Wie nun sollte die neue Universitat in ihren äußeren Formen strukturiert sein? Der Vereinigung von Forschung und Lehre hat HUMBOLDT ausdrücklich das Wort geredet.[1] Das hätte heißen müssen: Universität als Lehr- und Forschungsstätte. Damit hätten die bereits in Berlin vorhandenen Institute und Akademien aufgelost und der Universität einverleibt werden müssen. Tatsächlich hielt er die Bedeutung der außeruniversitaren Forschungsstätte für nicht sehr wesentlich, mochte aber diese historisch gewachsenen Organisationen nicht aufheben. Er erhoffte sich aus der Wechselwirkung von Universitat, Instituten und Akademien insgesamt einen lebendigen wissenschaftlichen Fortschritt.

Mit der Kurzform "Einsamkeit und Freiheit" hat HUMBOLDT selbst seine Universitatsidee umrissen und ist in seiner Konzeption weit über das hinaus gegangen, was seine Zeitgenossen sich von einer Reorganisation des Universitätswesens erhofft hatten. Die eingangs aufgeworfene Frage, wie es denn möglich sei, daß HUMBOLDT während seiner nur sechzehn-monatigen Tätigkeit in der Leitung der Sektion für Kultus- und Unterrichtswesen eine so tiefgreifende Bedeutung in der Universitätsgeschichte erlangen konnte, mag durch die knappe Darlegung HUMBOLDTS Idee einer neuen Universität beantwortet zu sein. Nicht zuletzt erkannte HUMBOLDT selbst zwei Jahre später nach seinem Ausscheiden aus diesem Amte, welche Spuren seine Tätigkeit hinterlassen hatte.

---

1 vergl. Organisationsplan, a.a.O. S. 256 f.

So schrieb er im Juni 1812 an seine Frau:

"Heute morgen war ich im Universitätsgebäude und besah die Sammlungen ... Es ist rührend, wie die Leute, die mit diesen Sachen zu tun haben, an mir hängen und mich zurück wünschen. Freilich leben die meisten dieser Dinge nur aus dem Impuls, den ich ihnen gegeben habe, und es ist unleugbar, daß niemand aus der Zeit, die ich hier und in Königsberg verbracht habe, so dauernde Spuren seiner Tätigkeit hinterlassen hat."[1]

1.4 Zusammenfassung

Die idealistischen Reformen der Universitäten im Anfang des vorigen Jahrhunderts haben die Universität wohl als einen pädagogischen Ort angesehen, nicht aber die Notwendigkeit pädagogischen Handels, Didaktik und Methodik des Unterrichtes erkannt. Deren Vertreter FICHTE, SCHLEIERMACHER und vor allem HUMBOLDT verstanden die Universität als einen Ort der Bildung im Sinne von "Versittlichung" in "Einsamkeit und Freiheit". Die Forderungen nach Kreativität in Forschung und Lehre sind dem Geist der Freiheit erwachsen, wie dann auch der Unterricht sich in freier Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden vollziehen sollte. In diesem Aspekt liegt das Bedeutsame der HUMBOLDTSCHEN Universitätskonzeption; nicht der Lehrer allein ist imstande, Forschung zu betreiben, sondern dies wird erst ermöglicht durch die Darlegung von Forschungskonzepten und deren Erörterung gemeinsam mit den Studenten. Schließlich darf nicht unberücksichtigt bleiben, daß die Organisationsform der HUMBOLDTSCHEN Universität bis in die Gegenwart erhalten geblieben ist. Und doch muß auch einschränkend gesagt werden, daß HUMBOLDTS

---

1 W.v.Humboldt, Briefe, Bd. 4, S. 15

Forderung nach reiner Wissenschaft und Freiheit von Forschung und Lehre nur schwerlich in die Tat umzusetzen war.

Die Diskrepanz, die HUMBOLDT nicht aufzulösen vermochte, weil sie für ihn kein Problem war, zwischen der Forderung nach "reiner Wissenschaft" und der zweckrationalen Überlegung der Effizienz eines universitären Bildungsganges hinsichtlich seiner späteren Berufsperspektive macht deutlich, daß die Frage der beruflichen Anwendung des Gelernten entbehrlich zu sein schien, da fast nur die Begüterten imstande waren, ihre Söhne zur Universität zu schicken; es sei denn, die Kirche förderte gesondert ihre Theologen. "Reine Wissenschaft" im HUMBOLDTSCHEN Sinne scheint heute ebensowenig wie damals zu realisieren sein. "Die Reformtat HUMBOLDTS ist überaus vielschichtig: Sie richtet sich einerseits gegen den 'Pennalismus', die rüde, bürgerschreckende, degenwetzende Burschenherrlichkeit. Sie räumt mit den Überresten der theologisch-pietistischen Einflußnahme an den Hochschulen auf. Sie versucht, dem Staat zu geben, was er an 'Staatsdienern' braucht."[1]

Weiterhin muß überlegt werden, daß HUMBOLDTS Forderung nach Freiheit von Forschung und Lehre über die Jahrzehnte hin nicht realisiert werden konnte. Freiheit von Forschung und Lehre ist heute bereits dort aufgehoben, wo Fremdmittel Dritter die universitäre Forschung lenken und beeinflussen, wo die Forschung kommerzialisiert und aus der Universität heraus verlagert wird.

---

1 L.Kroeber-Keneth, Zuviel Akademiker?, Universität im Übergang, Heidelberg 1970, S. 59

Die Einführung von Staatsprüfungen als Prüfungen für das Leben, indem sie Berufsmöglichkeiten im Staatsdienst eröffnete, kann als Zugeständnis dem Staat gegenüber gewertet werden, der sich jeder Einflußnahme auf die Universität enthalten sollte, wenigstens die Qualifikationen seiner zukünftigen Beamten zu prüfen. Sollte nicht der so ausdrücklich beschworene Geist der HUMBOLDT-SCHEN Universität gänzlich verloren gehen, muß seine Forderung nach Freiheit von Forschung und Lehre ein ständiges Gebot der Gegenwart bleiben.

Bleibt abschließend festzustellen, daß dieser Previligierten- und Standesuniversität Fragen der optimalen Wissensvermittlung entbehrlich schienen, da das Verständnis von Forschung und Lehre dergestalt war, daß der zur Forschung Befähigte implizit auch zur Lehre befähigt zu sein schien.

2. Die hochschulpädagogische Bewegung seit 1897 bis 1933

HUMBOLDTS Einwirken auf Wesen und Gestalt der deutschen Universität unter dem Aspekt der Universität als Bildungsstätte, vermochte allerdings eine Reflexion über die Effektivität des Hochschulunterrichtes nicht herbeizuführen. Diese Reflexion setzte erst 8o Jahre nach HUMBOLDTS Tätigkeit in Berlin ein und war Inhalt einer hochschulpädagogischen Bewegung, die als erster Versuch hochschuldidaktischen Forschens gewertet werden kann. Die Anfänge gingen von Greifswald aus, einer der ältesten Universitätsstädte Deutschlands, nachdem ihr Initiator, Hans SCHMIDKUNZ[1], in dem Greifswalder Historiker Ernst BERNHEIM[2], der 1898 bereits die Frage nach dem Sinn von Vorlesungen aufgeworfen hatte,[3] einen Verfechter seiner Hochschulpädagogik gefunden hatte.

---

1 Biographisches zu Schmidkunz: geboren 7. Febr. 1863 in Wien, gestorben 9. Febr. 1934 in Greifswald, Promotion 1885 in Wien, Privatdozent für Philosophie 189o - 1894 in München, Privatdozent für Pädagogik in Greifswald 192o, a.o. Prof. 1927. Musikkritiker, Psychologe und Pädagoge. Die Angaben sind entnommen dem Philosophenlexikon, Handwörterbuch der Philosophie nach Personen, herausgegeben von Werner Ziegenfuß und Gertrud Jung, 2. Bd., Berlin 195o, S. 468

2 An dieser Stelle sollte nicht unerwähnt bleiben, daß es Bernheim war, der anläßlich der Hundertjahrfeier der Akademie der Wissenschaften zu Berlin den Vorschlag der dort versammelten Rektoren unterbreitete, regelmäßig Rektorenkonferenzen in Deutschland einzurichten; demnach unsere heutigen Rektorenkonferenzen seiner Initiative mit zu verdanken sind. (Vgl. hierzu: Ernst Bernheim, Das Persönliche im Akademischen Unterricht, Leipzig 1812, S. 58).

3 Ernst Bernheim, der Universitätsunterricht und die Erfordernisse der Gegenwart, Berlin 1898

Eine der ersten Veröffentlichungen SCHMIDKUNZS in Sachen Hochschulpädagogik umreißt kurz deren Standort im Rahmen einer allgemeinen Pädagogik, indem sie eine "specielle Anwendung der Pädagogik überhaupt, der allgemeinen Praxis und Theorie des Unterrichtens und Erziehens, auf das Gebiet der Übermittlung der Wissenschaft und Kunst an ihre künftigen Vertreter" ist. Danach kann sie als "eine Art Gattung der Pädagogik" gelten.[1] SCHMIDKUNZ gibt als Beginn der hochschulpädagogischen Bewegung das Jahr 1897 an, "als da die wohl radikalste, gegenüber den bisherigen Gewöhnungen rücksichtsloseste Forderung: die nach einer eigenen pädagogischen Vorbildung der Dozenten durch ein "universitätspädagogisches Seminar", aufgestellt wurde."[2]

Es gelang einer Anzahl fortschrittlicher Wissenschaftler der verschiedensten Disziplinen in Greifswald, die Hochschulpädagogik zu institutionalisieren. Unter dem Aspekt einer eigenständigen Wissenschaft für Hochschulpädagogik wurde 1898 der "Verband der Hochschulpädagogik" gegründet, dem 1910 nach dessen Ausweitung die "Gesellschaft für Hochschulpädagogik" folgte, die als ihr Publikationsorgan die "Zeitschrift für Hochschulpädagogik" verlegte. Die Zeitschrift erschien zunächst als Vierteljahresschrift, später in den zwanziger Jahren einmal jährlich, mit einem Umfang von ca. 15 Seiten bei der Vierteljahresschrift und ca. 80 Seiten bei der Jahresschrift.

---

1 Zitate aus: Hans Schmidkunz, Zur Hochschulpädagogik, in: Pädagogische Reform, Bd. XXIII, Jg. Heft 37, (13.9.1899)

2 Hans Schmidkunz, Die hochschulpädagogische Bewegung, in: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 1. Bd. (1925), S. 500

Der Aufbau der Zeitschrift bestand in einem wissenschaftlichen Teil (Aufsätze, Bücherschau, Zeitschriftenschau, aus der akademischen Praxis, Nachrichten) und einem geschäftlichen Teil (Hinweise auf stattfindende Tagungen, Mitgliederverzeichnisse, Jahresbeiträge). Die Redaktion wurde von SCHMIDKUNZ geleitet. Inhaltlich gegliedert in einen wissenschaftlichen und einen geschäftlichen Teil war die Zeitschrift sehr übersichtlich aufgebaut. Besonderes Gewicht hatte der wissenschaftliche Teil, der ständig aktuelle Beiträge zu Hochschulfragen und zugleich eine kommentierte Bücher- und Zeitschriftenschau enthielt.

Durch jährlich stattfindende Kongresse machte sich die Gesellschaft auch in der Öffentlichkeit bekannt. In seinem Vortrag, den Bernheim im Jahre 1911 auf dem Kongress der Gesellschaft für Hochschulpädagogik zu München mit dem Thema hielt: "Die ungenügende Ausdrucksfähigkeit der Studierenden", verwies er zugleich mit dem dargelegten Inhalt auf die Bedeutung der Gesellschaft, die sich sogar mit Detailfragen beschäftigte, wie grammatische Fehler und äußerlich mangelnde Sprachbeherrschung: "Das ist es ja gerade, weshalb wir eine Vereinigung für H o c h - s c h u l p ä d a g o g i k ein Zusammentreten und -wirken in diesen Dingen für nötig halten. Denn es gibt kein anderes Mittel, diese an sich auf intimen persönlichen Erfahrungen beruhenden Dinge (gemeint hier die Probleme der Sprach- und Schriftbeherrschung, H.H.W.) ihrem engsten Kreise .... zu entheben, als allgemeine Mitteilung und gemeinsame Arbeit, wie wir es in unserer Gesellschaft für Hochschulpädagogik anstreben."1

---

1 Ernst Bernheim, die ungenügende Ausdrucksfähigkeit der Studierenden, Leipzig 1912, S. 24

Hinsichtlich seines Themas sinnt Bernheim auf Abhilfe der grammatischen Schwächen der Studierenden durch die Initiative akademischer Lehrer und macht dadurch erwähnenswerte Vorschläge, die hier kurz skizziert werden.[1] Auf indirektem Wege könnte der Hochschullehrer dafür Sorge tragen, daß die Staatsexamenskandidaten gezielter im Hinblick auf "sprachlich richtigen und logisch korrekten Ausdruck" geprüft werden, um diese Fähigkeit in der Schulpraxis an die Schüler weiterzugeben. Natürlich kann nicht das ausgeglichen werden, was an Grundlagen in der Schule zu erlernen versäumt worden ist, wohl aber könnte auf direktem Wege jeder Dozent auf die Präzision von Fragestellungen und Antworten achten und entsprechende Korrekturen vornehmen.

Im Mittelpunkt des Berliner Kongresses 1910 stand die geradezu apologetische Rede des langjährigen Vorsitzenden der Gesellschaft für Hochschulpädagogik, Ernst BERNHEIM: "Unsere Gegner irren sich auch wirklich, wenn sie meinen, in freier, selbständiger Originalität zu lehren - sie bedienen sich ja der Formen, die sie vorfinden, Vorlesungen, Übungen, Laboratorien usw. Gerade sie machen sich zu unselbständigen Werkzeugen des herkömmlichen Brauches, und wir, die wir das Herkömmliche darauf ansehen, ob es zweckmäßig ist, geblieben ist im Wandel der Verhältnisse, wir vertreten die Freiheit der Lehrpersönlichkeit".[2]

---

1 Vgl. hierzu a.a.O., S. 40 ff

2 Ernst Bernheim, a.a.O., S. 51

Der Mitgliederkreis wuchs ständig: Mitgliederstand 31. Januar 1911: 236 Mitglieder; 3o. April 1911: 3o6 Mitglieder; 1913: 391 Mitglieder.[1] Anhänger der hochschulpädagogischen Bewegung waren nicht nur aus allen deutschen und deutschsprachigen Universitätsstädten gemeldet, sondern u.a. auch in Berkeley (USA), Budapest, Buenos Aires, Londen, New York, Paris. Ein Schritt hin zur Verwirklichung eines hochschulpädagogischen Institutes schien schließlich die Erteilung eines Lehrauftrages für Hochschulpädagogik an der Universität Greifswald 1922[2]. Damit hatte die Ausweitung der Bewegung ihr Ende gefunden und kurz vor Ausbruch des Zweiten Weltkrieges stellte die hochschulpädagogische Bewegung ihre Aktivitäten ein.

---

1 Die Angaben sind in der Zeitschrift für Hochschulpädagogik publiziert, und dort als Mitgliederverzeichnisse angegeben: II. Jg. (Jan. 1911) Heft 1, S. 46; I. Jg. (April 1911) Heft 2, S. 91 - 96; IV. Jg. (Nov./Dz. 1913) Heft 4, S. 8o - 88.

2 Vgl. hierzu: H. Schmidkunz, Die hochschulpädagogische Bewegung, in: Vierteljahresschrift für wiss. Päd., Bd. 1 (1925), S. 497 - 5o6.

2.1 Ziele der "Gesellschaft für Hochschulpädagogik"

Wenn auch die Pläne derer, die die Bewegung ins Leben riefen, nicht verwirklicht wurden, so kann dies keineswegs seine Ursache darin haben, daß die Ziele unrealistisch waren und gar utopischen Charakter hatten. Bereits im Juni 1900 hatte der Verband eindeutig und präzis seine Zielvorstellungen artikuliert.[1] Die theoretische Zielsetzung bestand in der

- historischen Erforschung und Darstellung der Universitätsgeschichte,
- historischen Rückschau über bisherige Lehrverfahren an den Hochschulen,
- Systematisierung der Hochschulpädagogik,
- Analyse des gegenwärtigen Hochschulsystems.

Dieser theoretische Erkenntnisprozeß sollte dann die Grundlage für folgende praxisorientierte Forderungen darstellen:

1. Aufnahme der Hochschulpädagogik als wissenschaftliche Disziplin.
2. Beseitigung des nicht nach hochschulpädagogischen Gesichtspunkten geregelten Prüfungs- und Berechtigungswesens.
3. Ausprägung einer Wissenschaftsdidaktik.
4. Änderung des Lehrverfahrens durch Reflexion der didaktischen Methode.
5. Pädagogische Ausbildung der Hochschuldozenten.
6. Betreuung der Studenten (Studentenheime und Studentenbibliotheken).
7. Forderung nach sachgemäßer Vorbildung in den Schulen.

Diese Ziele zu verwirklichen, bedurfte es einer schrittweisen Annäherung, indem zunächst als Nahziele, deren Realisierung wesentlich einfacher

---

1 siehe: o.V., Verband für Hochschulpädagogik, in: Pädagogisches Archiv, Bd. XLII, Heft 11 (1900), S. 651 - 653

war, die Erstellung einer hochschulpädagogischen Bibliothek und die Herausgabe einer Fachzeitschrift, um die Bewegung in Deutschland publik zu machen, angestrebt wurden.

In der Zweckbestimmung lassen sich Parallelen zu HUMBOLDTS Vorstellung von Lernen an der Universität vorfinden, wenn BERNHEIM schreibt: "Der Endzweck der Hochschule ist nicht nur oder nicht vorwiegend, den Dozenten die Stätten für die Auswirkung ihrer Persönlichkeiten zu bieten, sondern in der studierenden Jugend die bestmöglichen Kräfte herauszubilden für die geistige Wehrkraft unseres Volkes und für die menschliche Gesellschaft"[1].

Aloys Fischer präzisiert die Ziele der Hochschulpädagogik anläßlich eines Vortrages von SCHMIDKUNZ wie folgt:

"1. Erforschung dessen, was das Lehren erschwert und erleichtert, mit besonderer Rücksicht auf die Vorbildung zum akademischen Studium.

2. Psychologie des Studenten, in ihrem ganzen weiten Umfang.

3. Psychologische und methodologische Grundlagen des Tuns eines Dozenten, also eine wissenschaftliche Basis seiner Didaktik. Eine Spezialdidaktik der einzelnen Fächer genügt nicht; neben ihr muß eine a l l g e m e i n e D i d a k t i k zu Recht bestehen. Und neben den Imponderabilien bedarf die Pädagogik auch wissenschaftlich faßbarer Elemente.

4. Aufbau der objektiven Organisation der Hochschule, insbesondere mit Fürsorge für Lehrstellen, welche Wissenschaft weniger vermehren als vermitteln wollen."[2]

---

1 Ernst Bernheim, Das Persönliche im akademischen Unterricht, Leipzig 1912, S. 53

2 Aloys Fischer in: Zeitschrift für Hochschulpädagogik, 2. Jg. (April 1911), Heft 2, S. 71

Damit hatte sich die hochschulpädagogische Bewegung ein sehr konkretes und breites Aufgabenfeld zugewiesen, dessen wichtigtes Anliegen es zunächst sein mußte, eine Standortbestimmung der Hochschulpädagogik im Gesamt einer allgemeinen Pädagogik und zugleich eine Abgrenzung zur Schulpädagogik vorzunehmen, um den Anspruch einer eigenständigen Wissenschaft erheben zu können. Dieser Intention entsprechend erschien 1907 von SCHMIDKUNZ die "Einleitung in die akademische Pädagogik"[1], die als die geschlossenste Arbeit zur Hochschulpädagogik gelten kann und deren wesentliche Aspekte im Folgenden dargestellt werden müssen.

Grundsätzlich unterscheidet SCHMIDKUNZ die praeakademische, also die Schulpädagogik, und die postakademische Pädagogik, im Sinne von Erwachsenenbildung, die jeweils, wenn auch zeitlich verschieden, die akademische Pädagogik oder Hochschulpädagogik umgreifen.

Ausgehend von dem Begriff "Hochschulpädagogik" versucht SCHMIDKUNZ Antwort auf die Frage zu geben, welche Art von Hochschule Gegenstandsbereich einer neuen hochschulpädagogischen Wissenschaft sein soll. Unter Voraussetzung, die Hochschule sei als eine Anstalt zu verstehen, "an welcher eine zusammengehörige größere Gruppe von Wissenschaften und Künsten als solche gepflegt und erzieherisch tradiert wird" (S. 43), entfallen für den Bereich dieser Forschungsrichtung schulmäßig Institutionen, an denen nur eine spezielle Wissenschaft gelehrt wird oder solche, die eine spezifische Berufsorientierung und -qualifikation vorweisen.

---

1 Halle 1907

2.2 Projektierung eines hochschulpädagogischen Seminars

Die Projektierung eines in den institutionalen Rahmen der Universität fest eingefügten Seminars für Hochschulpädagogik war von seiner Aufgabenstellung her geprägt.[1] Der Unterricht an diesem Seminar sollte sich 1.) in einen theoretischen, d.h. einen systematischen Abschnitt (Didaktik der Wissenschaft) und historischen (Geschichte der Universität und Universitätsausbildung) und 2.) in einen praktischen (Hospitationen und Unterrichtsversuche) gliedern. Der praktische Unterricht, auf den sich das besondere Interesse der Hochschulpädagogiker richtete, sollte in drei Stufen erfolgen:

1. Stufe: Laboratoriumsversuche
2. Stufe: Unterrichtsversuch vor anderen Seminarteilnehmern
3. Stufe: Unterrichtsversuch vor fremden Zuhörern

Die Ausbildung am Seminar für Hochschulpädagogik - zeitlich von ungefähr einjähriger Dauer - sollte für jeden Studenten möglichst obligatorischen Charakter haben, war aber insbesondere für Dozenten geplant, die sich habilitieren wollten, da für sie eine gründliche Kenntnis theoretischer wie praktischer Hochschulpädagogik notwendig zu sein schien. Schließlich sollten überhaupt alle Habilitationen der Universität im Seminar für Hochschulpädagogik stattfinden.

SCHMIDKUNZ hat bei der Planung eines solchen Seminars zugleich auch die Frage zu beantworten versucht, welche Qualifikationen derjenige mitbringen

---

1 Hans Schmidkunz, Entwurf eines universitätspädagogischen Seminars, in: Lehrproben und Lehrgänge, 53. Heft (1897) S. 11-21

müßte, der am hochschulpädagogischen Seminar lehren will. Über dessen Leiter schreibt er:

"Dieser Leiter muß jedenfalls Pädagoge, namentlich Didaktiker vom Fach und soweit möglich speciell an der Universitätspädagogik interessiert sein ... Das Ideal eines solchen Leiters wäre allerdings Einer, der auch die übrigen Wissenschaften so weit beherrscht, daß er die Wechselbeziehungen ihrer Gegenstände didaktisch genügend verwerten kann."[1]

---

1 Hans Schmidkunz, a.a.O. S. 16 - 17

2.3 Abgrenzung zur Schulpädagogik

Sechs Abgrenzungsmerkmale zur Schulpädagogik, differenziert nach persönlichen und sachlichen, rechtfertigen nach SCHMIDKUNZ die Eigenständigkeit der Hochschulpädagogik als Wissenschaft.

1. Merkmal: Die akademische Freiheit

Die Eigentümlichkeit akademischen Unterrichts liegt seinem Wesen entsprechend in der Lehr- und Lernfreiheit. Dadurch erwächst jedem, Lehrer wie Lernendem, ein höheres Maß an Verantwortungsbewußtsein, das über das der reinen Pflichterfüllung hinauszugehen hat.

2. Merkmal: Die persönliche Hingabe

Der Student hat in der von ihm gewählten Studienrichtung durch die Ermöglichung der akademischen Freiheit mit Eifer nach Erkenntnis und Wahrheit zu streben, d.h. durch die freie Wahl des Studienfaches wird der Student wesentlich stärker motiviert zu arbeiten.

3. Merkmal: Die persönliche Spezialisierung

Speziellen und individuellen Ansprüchen des Einzelnen wird die Möglichkeit der persönlichen Spezialisierung gerecht, indem sie Rücksicht nimmt "auf die schon betonte Eigentümlichkeit der Wissenschaft, weiterhin auf die, daß diese an die Reife ihrer Jünger, an deren Wahl des aus ihr zu Erfassenden und an individuell differenzierte Kräfte aller Beteiligten besondere Anforderungen stellt."
(S. 53)

Zu diesen zunächst persönlichen Unterscheidungskategorien kommen die sachlicher Art hinzu, indem das zu Lernende (Traditionsgüter) im Hinblick auf

seine Qualität, seinen Umfang und seine Verteilung geprüft wird.

4. Merkmal: Die Tradierung der Produktion

Als viertes Merkmal benennt SCHMIDKUNZ die Tradierung der Produktion, also wissenschaftliches Arbeiten und die Vermittlung deren Ergebnisse. Dabei steht im Zentrum der Betrachtung nicht das Was und Wieviel einer wissenschaftlichen Arbeit, sondern das Woher und Warum ihres Zustandekommens. Wissenschaftliches Erkennen verschiebt sich im Gegensatz zum schulischen "einerseits 1.) von dem mehr sensuellen nach dem mehr intellektuellen, und andererseits 2.) von dem sicheren und einzigen zu dem nur wahrscheinlichen und in mehrfacher Weise möglichen Erkennen." (S. 59)

5. Merkmal: Die Unendlichkeit der Traditionsgüter

Indem die Wissenschaft sich beständig fortentwickelt, ist sie als nie abgeschlossen zu bezeichnen. Allein die Abgrenzung einzelner Disziplinen erscheint schon außerordentlich schwierig, so daß eine klare Rubrizierung, wie sie bei der Einteilung von Schulfächern praktiziert wird, nicht möglich ist. Konstante Lehrpläne und Lernziele bestimmen nur das Bild der Schule.

6. Merkmal: Die Verteilung der Traditionsgüter

Das letzte Merkmal kennzeichnet die Sonderstellung des akademischen Studiums hinsichtlich seiner Differenzierung in Haupt- und Nebenstudium. Ausgehend von der Unendlichkeit von Wissenschaft, die bei der Fülle ihrer verschiedensten Ausprägung den individuellen Interessen des Einzelnen entgegenkommt, bedarf es einer Differenzierung in Haupt- und Nebenfach. Daher hat denn auch

im Sinne des dritten Merkmals, der persönlichen Spezialisierung, die akademische Pädagogik - so SCHMIDKUNZ - als Sonderfach einer allgemeinen Pädagogik sich zur Spezialisierung zu bekennen.

Mit dieser Abgrenzung zur allgemeinen Pädagogik und Schulpädagogik hat SCHMIDKUNZ zugleich auf die Notwendigkeit und Eigenständigkeit einer akademischen Pädagogik verwiesen. Allein der Umsetzung dieser theoretischen Erkenntnisse in die Praxis, wie Reflexion und möglicherweise auch Revision des althergebrachten Hochschulunterrichtes, hochschuldidaktische Ausbildung von Dozenten, wissenschaftliches Propädeuticum für Studenten, standen zahlreiche Gegener entgegen. Zwar hatte die "Gesellschaft für Hochschulpädagogik" immerhin soviel an Bedeutung gewonnen, daß ROLOFF bei der Herausgabe des "Lexikon der Pädagogik" die Hochschulpädagogik unter der Rubrik "Universität" berücksichtigte,[1] doch war dies und die Bemühungen Anderer nicht ausreichend, dem Anliegen der Gesellschaft mehr Nachdruck zu verleihen.

---

1 Lexikon der Pädagogik, hersg. v. Ernst N. Roloff, 5. Bd. Freiburg i. Br. 1917, Sp. 328 - 330

2.4 Kritiker der hochschulpädagogischen Bewegung

Als der schärfste und entschiedenste Kritiker der hochschulpädagogischen Bewegung galt der Philosoph und Universitätshistoriker PAULSEN. In seiner ersten Einlassung zum Problem Hochschulpädagogik führt PAULSEN im Wesentlichen zwei Aspekte an.[1]

1. Da jede wissenschaftliche Disziplin ihre eigene Methodik hat, müsse der Hochschulpädagogiker im Stande sein, die Methoden aller Disziplinen kennen und lehren zu können.

2. Die Meister eines Faches, das sie an der Universität erforschen und unterrichten, hätten allein die Fähigkeit, die "Hochschul-Lehrkunst" ihres Faches zu lehren. So übernehme ein Schüler nicht nur das Inhaltliche, sondern zugleich auch die sich daraus ergebende Methode der Übermittlung von seinem Lehrer.

Bei der Bearbeitung seines Werkes "Die deutschen Universitäten"[2] erfährt PAULSENS Kritik gegenüber der Hochschulpädagogik eine Erweiterung.

3. Allein die kritische Reflexion über Form und Inhalt universitären Unterrichtes als Aufgabenbereich einer neuen "Hochschulpädagogik" könne nicht gemäß

---

1 Friedrich Paulsen, Hochschulpädagogik, Gesammelte Päd. Abhandlungen, hrsg. v. Eduard Spranger, Stuttgart und Berlin, S. 256 - 261

2 Friedrich Paulsen, Die deutschen Universitäten und das Universitätsstudium, Berlin 1902

ihres doch allzu bescheidenen Inhaltes den Anspruch einer eigenständigen "Wissenschaft der Hochschulpädagogik" erheben.

4. In den Bereich der Träume gehöre die Konzeption eines hochschulpädagogischen Seminars zum Zwecke der Hochschullehrer ausbildung, da die Methodik und Didaktik einer wissenschaftlichen Disziplin künftigen Dozenten durch ihre Lehrer vermittelt würden.

Eine Replik von SCHMIDKUNZ auf die erste kritische Auseinandersetzung PAULSENS mit der Hochschulpädagogik macht deutlich, mit welcher Leidenschaft und mit welchem persönlichen Engagement der Kampf um die Berechtigung der Hochschulpädagogik ausgetragen wurde.[1] Dabei zeigt sich, daß die Dispute einmünden in die Frage nach der Hochschullehrerausbildung. SCHMIDKUNZ dazu:

"Aber woher die Lehrer der Lehrer usw. nehmen und nicht aus dem regressus in infinitum stehlen? Ich appelliere an den Philosophen Paulsen, der wohl zurechtzukommen weiß mit dem unvermeidlichen Anschein eines Widerspruchs in jeder Entwicklung, und der sich durch die Frage, woher das Ei für die Entstehung der Henne nehmen, die ein Ei legen soll usw., nicht verblüffen läßt. Ich appelliere an den Pädagogiker Paulsen, der wissen wird, daß unsere Seminare für Volksschullehrer von Lehrern besetzt sind, die eine über den Seminaren stehende specifische Vorschulung zu dieser Lehrerbelehrung (künftig wohl im hochschulpädagogischen Seminar zu holen) heute noch nicht genügend organisiert vorfinden und ihre Sache trotzdem mehr oder minder gut machen. Ich appelliere an die Schneidigkeit unserer Gegner, die an uns mit der Forderung herantreten mögen: "Stellt uns doch einen Lehrer der Lehrer!" - Ich appelliere an den Wagemut, mit dem wir diese Forderung zu erfüllen suchen werden - ich appelliere an die Zukunft,

---

1 Hans Schmidkunz, Professor Paulsen über die Hochschulpädagogik, in: Pädagogische Reform, XXV. Jg., Nr. 13 (27.3.1901)

die mitansehen wird, wie dieser Lehrer seine Sache erst recht unvollkommen, dann minder unvollkommen machen und schließlich noch vollkommenere Nachfolger zeugen wird. Nicht fragen, sondern anfangen! Und zwar dort anfangen, wo zum ersten Mal jemand sich das Lehren des Hochschullehrens zur Fachspecialität gemacht hat!"[1]

Ein anderer Gegner der Hochschulpädagogik, ZIEGLER, bezweifelt ebenso wie PAULSEN, daß es eine allgemeingültige, fächerübergreifende Methodik des Hochschulunterrichtes gäbe und vermutet von einer solchen, wenn es sie dennoch gäbe, "ganz unmittelbar allerlei Gefahren für die Lehrfreiheit, ..."[2] Er präzisiert seine Vermutungen schließlich - "Ich würde den kontrollierenden Schulrat und Kurator fürchten" - und offenbart so das Motiv seiner Kritik, die in der Angst begründet liegt, Hochschulpädagogiker könnten den Unterricht eines jeden Dozenten einer kritischen Prüfung unterziehen.

Die Gründe für das Scheitern der hochschulpädagogischen Bewegung, die kurz vor Ausbruch des Zweiten Weltkrieges ihre Aktivitäten einstellte, sind vielfältig. LEHMANN diagnostiziert: "Die Gesellschaft für Hochschulpädagogik erkannte - jedoch nicht, daß die deutsche Bourgeoise zu Beginn des 2o. Jahrhunderts ihre revolutionäre Rolle längst an die Arbeiterklasse verloren hatte. Sie erkannte nicht, daß ihre fortschrittlichen Bestrebungen zur Umgestaltung des Hochschulunterrichtes nur im Bündnis mit der Arbeiterklasse verwirklicht werden konnten. Obwohl die

---

1 Hans Schmidkunz, Professor Paulsen über die Hochschulpädagogik, a.a.O., o.S.

2 Theobald Ziegler, Über Universitäten und Universitätsstudium, Leipzig und Berlin 1913

Gesellschaft gegen die heraufziehende Gefahr des Faschismus Front machte (dies läßt sich aus den Veröffentlichungen der Gesellschaft allerdings nirgendwo belegen!, H.H.W.), blieb sie von der Arbeiterbewegung getrennt. Die Isolierung vom politischen und hochschulpädagogischen (wenn es eine solche Verbindung damals überhaupt gegeben hätte, H.H.W.), Kampf der deutschen Arbeiterbewegung ist die Hauptursache dafür, daß es ihr im wesentlichen nicht gelang, ihre progressiven Gedanken zur Veränderung des Hochschulunterrichtes zu verwirklichen."[1]

Eine solche Interpretation des Scheiterns der Gesellschaft für Hochschulpädagogik ignoriert das Wesentliche und setzt die falschen Akzente. Ohne Frage ist die Gesellschaft für Hochschulpädagogik eine bürgerliche Einrichtung in einem bürgerlichen Universitätssystem, das keine Solidarisierung mit der Arbeiterklasse ermöglichte. Doch die eigentlichen Ursachen des Scheiterns liegen ganz woanders und können präzise benannt werden:

Gewiß lag es nicht an ihrer mangelnden Intentionalität, sondern 1. an der Furcht mancher Hochschullehrer, wie auch der von ZIEGLER, vor einem Einbruch in die akademische Lehrfreiheit, wenn die Hochschulpädagogik eine fraktionierte, fächerübergreifende Methodik des akademischen Unterrichtes verbindlich erstellen würde; 2. daß ausgerechnet die Pädagogen, die zur damaligen Zeit noch um ihre wissenschaftliche Eigenständigkeit zu kämpfen hatten, als höchste Instanz über

---

1 H. Lehmann, Thesen zur Dissertation, zit. nach: Herbert Dollecek u.a., Zur Ausbildung und Weiterbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses auf dem Gebiet der Hochschulpädagogik, in: Hochschulpädagogik, hrsg. v. Werner Scheler, Greifswald 1967, S. 7

den akademischen Unterricht zu urteilen hätten; 3. an der persönlichen Abneigung der Dozenten, hinsichtlich ihrer didaktisch-methodischen Eignung als Hochschullehrer geprüft zu werden.

Auch vermochte der glühende Eifer der Mitglieder der "Gesellschaft für Hochschulpädagogik" und der Einsatz ihrer Förderer um die Verbesserung des Hochschulunterrichtes nicht, die zahlreiche Gegnerschaft zu überzeugen.

2.5 Zusammenfassung

Die Bestrebungen der hochschulpädagogischen Bewegung unter SCHMIDKUNZ, den Hochschulunterricht einer pädagogischen Reflexion zu unterziehen, mußte für seine Zeitgenossen geradezu revolutionären Charakter gehabt haben. Die Pädagogisierung des Hochschulunterrichtes durch die "Gesellschaft für Hochschulpädagogik", die sich auch wegen der damals noch unbekannten empirischen Tatsachenforschung nicht schlüssig beweisen ließ, scheiterte vor allem deshalb, weil sie der Versuchung nicht widerstehen konnte, eine Monopolisierung hochschulpädagogischer Fragestellungen zu beanspruchen und der Eitelkeit unterlegen war, sich als Instanz allgemeiner und umfassender Belehrung zu verstehen.

Teil II

Das Unterrichtssystem an Universität und Hochschule der Nachkriegszeit bis in die Gegenwart

1. Hochschuldidaktische Bestrebungen

Als man sich kurz nach dem Kriege daran machte, den universitären Lehrbetrieb wiederherzustellen, sah man sich auf die HUMBOLDTSCHE Universitätsidee verwiesen.

Als ein zeitgeschichtliches Dokument für das Selbstverständnis der Hochschulen und ihrer Lehrer nach dem Kriege, ihr ungebrochener Mut neu zu beginnen und ihr pädagogisches Einfühlungsvermögen in die Situation der zum Teil elternlosen Jugend können die Marburger Hochschulgespräche vom 12. bis 15. Juni 1946 gelten, die auf Einladung der amerikanischen Militärregierung stattfanden.[1] Diese Tagung war - wie der Vertreter der Militärregierung feststellte - das erste freie Gespräch deutscher Professoren seit jenem schicksalhaften Monat Januar 1933. Die Teilnehmer, unter ihnen BULTMANN, Marburg, HALLSTEIN, Frankfurt, MITSCHERLICH, Heidelberg, RUEGG, Zürich, SCHREIBER, Münster, und WEIZÄCKER, Heidelberg, diskutierten Probleme der Grundfragen der Wissenschaft und die sich daraus ergebende politische Verantwortung für einen neuen freiheitlichen Staat.

---

1 Marburger Hochschulgespräche, Referat und Diskussionen, Frankfurt/Main 1947

Der Studienausschuß zur Hochschulreform, einberufen vom Militärgouverneur für die britische Besatzungszone, entwickelte eine Grundkonzeption der Universität der Nachkriegszeit[1], die unter zwei Leitideen stand; deren geistiger Hintergrund unverkennbar war: HUMBOLDTS Universitätsidee.

- Forschung im Dienst am Menschen als Rechtfertigungsgrund des Hochschulbetriebes ("planmäßige methodische, sachgemäße, kritische Erforschung der Wahrheit ist eines der größten geistigen Erziehungsmittel der Menschheit").
- Einheit von Forschung und Lehre ("Lehre und Forschung gehören zusammen, weil die Lehre nicht nur Wissensvermittlung, sondern Erziehung sein soll, und weil das mächtigste Erziehungsmittel der Hochschule die aktive Beziehung des Lehrers zur neu zu findenden Wahrheit ist").

In der Folgezeit wurde der Erziehungs- und Bildungsauftrag der deutschen Universität durch das Beispiel ihrer Lehrer aktualisiert, die nicht als - wie THIELICKE es formuliert - "beati-possidentes"[2], sondern als mit den Studenten gemeinsam Forschende Wissenschaft betreiben.

Es läßt sich freilich feststellen, daß bis in die 6oer Jahre hinein Fragen nach der staatsbürgerlichen Erziehung und dem Bildungsauftrag der Universitäten im Zentrum einer Reflexion des

---

1 Vergl. hierzu: Gutachten zur Hochschulreform, hrsg. v. Studienausschuß für Hochschulreform, Hamburg 1948, S. 11

2 Helmut Thielicke, Die erzieherische Verantwortung der Universitäten, Tübingen 1952

Universitätswesens standen. Dabei beschränkte man sich auf strukturelle Hochschulreformvorschläge, ohne aber eine "innere Reform" des Hochschulunterrichtes zu initiieren.[1]

"Die Schwierigkeiten, die sich der Umgestaltung des akademischen Unterrichts, seiner Befreiung von archaischen Zügen entgegenstellen, folgen keineswegs bloß aus dem subjektiven psychologischen Zustand der Studenten und auch nicht bloß aus dem ökonomischen Druck allein, aus dem sie hervorgehen. Vielmehr handelt es sich um gesamtgesellschaftliche Veränderungen, die in jenen ökonomischen Interessen und psychologischen Prädispositionen sich durchsetzen. Im gleichen Augenblick, in dem die archaischen Züge des akademischen Unterrichts als solche offenbar werden, kehrt die Gesellschaft selbst Tendenzen hervor, welche der Reform entgegenstehen, ja in gewissem Sinne sie bereits als überholt erscheinen lassen."[2]

Noch 1963 stellte BOKELMANN[3] unter Berufung auf einen Lexikonartikel von SCHMIDKUNZ[4], in dem die Ziele und Aufgabenbereiche der "Gesellschaft für Hochschulpädagogik" kurz umrissen wurden, geradezu kategorisch fest:

---

1 Vergl. hierzu bes.: Karl Kromphardt, Vom Zukunftsauftrag der neuen Universität, Voraussetzungen einer inneren Hochschulreform, München 1963

2 Max Horkheimer, Gegenwärtige Probleme der Universität, Frankfurt 1951, S. 32/33

3 Hans Bokelmann, Universitätsseminar und Paedagogicum, i.: Studium generale Jg. 16 Heft 5 (1963), S. 32o

4 Hans Schmidkunz, Hochschuldidaktik, i.: Lexikon der Pädagogik der Gegenwart, 1. Bd., Freiburg 193o, Sp. 1169 - 1172

"Eine Reform der universitären Lehrformen bedarf keiner ausdrücklichen "Hochschulpädagogik"; solche Untersuchungen liegen ihrem Wesen nach im Bereich der allgemeinen Didaktik. Die Aufgabenbereiche ... sind eher Forschungsprojekte, die zum Teil bereits in der allgemeinen Didaktik untersucht werden, so z.B. die Fragen der Hochschulreife."

Es scheint, als habe BOKELMANN - wie viele andere mit ihm - der Tragweite und Notwendigkeit eigenständigen hochschuldidaktischen Forschens zu wenig Beachtung geschenkt. Denn - und dies dürfte diese Arbeit hinreichend aufzeigen - in ihrer Komplexität und spezifischen Ausrichtung auf den Hochschulunterricht kann die Hochschuldidaktik nur schwerlich der allgemeinen Didaktik zugeordnet werden.

Erstmals 1966 wurde auf einem vds Expertenseminar ein Aufgabenkatalog zur Hochschuldidaktik entwickelt, der in seiner Präzision es notwendig macht, hier dargestellt zu werden.[1]

Hochschuldidaktik wurde dort "als ein System von Schritten und Möglichkeiten zur Beteiligung des Studenten am Wissenschaftsprozeß" aufgefaßt. Von dieser Bestimmung ausgehend entwickelten die Teilnehmer des Expertenseminars eine Reihe von Forderungen:

- Anfertigung von Vorlesungs- und Seminarrezensionen zur Reflektierung der abgelaufenen Kommunikationsprozesse und des Niveaus der Darstellung inhaltlicher Sachprobleme unter pädagogisch methodischer Berücksichtigung;
- Veränderung der autoritätsbetont hierarchischen Hochschulstruktur und Ausweitung herrschaftsfreier Diskussionen zur "Erfüllung

---

1 Aufgabenkatalog zur Hochschuldidaktik, In: Hochschuldidaktik, 25 Dokumente zur Hochschul- und Studienreform, hersg. von Detlef Spindler im Auftrage des vds Bonn 1968, S. 46 - 5o

der wissenschaftsmethodischen Forderungen nach ständiger Kontroll- und Revidierbarkeit, intersubjektiver Nachprüfbarkeit, Öffentlichkeit bei der Fixierung der Ausbildungs- und Lernziele";

- Programmierung von Lern- und Lehrzielen unter Beibehaltung der Pluralität von Zielvorstellungen; schrittweise evulutionäre Veränderung der bestehenden Lehr- und Lernpraxis durch eine systemkritisch konzipierte institutionalisierte Hochschuldidaktik.

Von diesen fundamentalen Forderungen aus wurde ein Aufgabenkatalog einer so gefaßten Hochschuldidaktik entwickelt:

1. Mängelkritik durch die Analyse von Lehr- und Lernprozessen;
2. Historisch kritische Analyse gegenwärtiger Studienziele;
3. Untersuchung bestehender Studienordnungen hinsichtlich ihrer inhaltlichen Aussagen;
4. Effizienzkontrolle der Studienpraxis, bezogen auf die in den Studienplänen festgelegten Qualifikationsmerkmale;
5. Analyse von den Lern- und Lehrprozesse bestimmenden Faktoren;
6. Untersuchung von Aufgaben und Funktionen formeller und informeller Erfolgskontrollen (Prüfungen);
7. Analyse der Einsatzmöglichkeiten von Medien als Lernhilfen im Hochschulunterricht;
8. Analyse der individuellen Kommunikationsprozesse unter Berücksichtigung psychologischer Faktoren;
9. Erarbeitung von Studienreformvorschlägen unter Berücksichtigung der obengenannten Aspekte.

Die Anliegen des vds sind in ähnlicher Weise 1968 auf dem 7. Pädagogischen Hochschultag in Bremen,

der unter dem Zentralthema "Hochschuldidaktik" stand, angeklungen und als notwendige Folgerung einer bereits sich intensiv anbahnenden hochschuldidaktischen Diskussion. Namhafte Erziehungswissenschaftler nahmen zu dem Problem der Hochschuldidaktik Stellung und bezogen bisweilen engagierte Positionen.

Inwieweit und in welcher Form die hochschuldidaktischen Reformkonzepte ihren Niederschlag in der konkreten Unterrichtsstruktur gefunden haben bzw. sie beeinflussen, muß im zweiten Teil der Erörterungen an der Darstellung der verschiedensten Unterrichtsanteile unter Berücksichtigung des aktuellen hochschuldidaktischen Diskussionsstandes im einzelnen geprüft werden.

Durch den politischen Protest der Studenten gegen die hierarchischen Struktur der Ordinarienuniversität und deren Forderung nach neuen Organisationsprinzipien an der Hochschule sowie durch die ständig zunehmende Tendenz staatlicherseits, eine Rationalisierung hinsichtlich quantitativer und qualitativer Planungen im Ausbildungssektor vorzunehmen, wurden hochschuldidaktische Fragestellungen aktualisiert.

Erst 1967, also rund 3o Jahre nach Auflösung der Hochschulpädagogischen Bewegung, veranlaßt durch die Erfordernisse der Gegenwart mit den ständig wachsenden Studentenzahlen und der Massenuniversitäten wurde auf Initiative des Hochschulverbandes der "Arbeitskreis für Hochschuldidaktik" gegründet[1], der im Prinzip die Probleme, die auch SCHMIDKUNZ und seine Anhänger

---

1 Vergl. hierzu: Werner Thieme, Wer sind wir? Arbeitskreis für Hochschuldidaktik, Mitteilungen Nr. 1, (Nov. 1967), o.S.

beschäftigten, zum Gegenstand der eigenen Arbeit aufgriff. Auf den inhaltlichen Zusammenhang von Hochschulpädagogik und Hochschuldidaktik hat denn auch THIEME verwiesen.[1] Der Arbeitskreis für Hochschuldidaktik (AHD) kann für sich in Anspruch nehmen, die hochschuldidaktische Diskussion in der BRD in Gang gesetzt zu haben. Dies nicht zuletzt durch die drei Veröffentlichungsorgane: Blickpunkt Hochschuldidaktik, Hochschuldidaktische Materialien und Mitteilungen.

---

1 Siehe: Werner Thieme, Hochschuldidaktik, I.: Lexikon für Pädagogik, 2. Bd. Freiburg 197o, S. 23o

2. DIE VORLESUNG

2.1 HISTORISCHE ENTSTEHUNG

Wesen und Gestalt der Vorlesung, die in ihrer Sinngebung wie auch Zielsetzung durch die Jahrhunderte hindurch als fester Bestandteil akademischen Unterrichtes gilt, kann nur aus der Rückschau verstanden werden.

Die Vorlesung ist die traditionsreichste Unterrichtsform an den deutschen Universitäten. Bereits im Mittelalter unter der Bezeichnung "praelectio" nahm die Vorlesung einen breiten Raum des Hochschulunterrichtes ein. Ihre Aufgabe bestand im Vorlesen und zugleich in der Interpretation kanonisch überlieferter Texte.

Die Aufgabenstellung der Vorlesung war durch die vorherrschende Wissenschaftsauffassung eindeutig fixiert, indem sich die Wissenschaft darauf beschränkte, die vorgegebene Wahrheit zu interpretieren.[1] Deshalb wurde dem Studenten in eigens eingerichteten Schreibstunden die Möglichkeit gegeben, den in der Vorlesung zu behandelnden Text abzuschreiben.

Der Dozent lehrte in der Sprache der Gebildeten und Gelehrten: der international gebräuchlichen lateinischen Sprache.

Eine neue Sinngebung bekam die Vorlesung durch die Erfindung der Buchdruckerkunst, die es dem Studenten ermöglichte, Texte unmittelbar selbst nachzulesen. Damit wurde die überlieferte Form der "praelectio" überflüssig, da die eigentliche Information nicht mehr durch das Vorlesen sondern durch das gedruckte Wort ersetzt wurde.

---

1 Vergl. hierzu: Friedrich Paulsen, Die deutschen Universitäten und das Universitätsstudium, a.a.O.

Neben der Buchdruckerkunst beeinflußte fundamental eine neue Wissenschaftsauffassung das Bild der Vorlesung, da ein Wandel in der Einschätzung von wissenschaftlicher Erkenntnis eingetreten war. Der zuvor noch fest vermutete Inbesitz wissenschaftlicher Wahrheit wurde zusehens relativiert. Mit anderen Worten: die Wahrheit muß vermittels wissenschaftlichen Forschens erst noch gefunden werden. Damit hatte das aristoteische Prinzip der wissenschaftlichen Deduktion aus Prinzipen der Forderung nach Freiheit des Philosophierens auf Grund von Beobachtung, Erfahrung und Experiment Platz machen müssen.

Mit dieser neuen Zielsetzung mußte sich auch notwendigerweise Aufgabe und Gestalt der Vorlesung ändern. Der Vorlesung kam es zu, neue Forschungsergebnisse gewissermaßen aus erster Hand zu vermitteln und eröffnete so dem Dozenten in vorher nie möglicher Weise, sich selbst und sein Forschungsfeld darzustellen. So konnte es nicht ausbleiben, daß die Vorlesungen zunehmend auch von der Persönlichkeit des Dozenten geprägt wurden.

Mit den zur Gründung der Berliner Universität getroffenen Überlegungen erweiterte HUMBOLDT den Aufgabenbereich der Vorlesung, da er in ihr zugleich auch ein Instrument der Forschung sah: Der freie Vortrag des Dozenten spornt ihn selbst an, das Gesagte ständig zu überdenken und möglicherweise in Frage zu stellen. "Der freie mündliche Vortrag vor Zuhörern, unter denen doch immer eine bedeutende Zahl selbst mitdenkender Köpfe ist, feuert denjenigen, der einmal an diese Art des Studiums gewöhnt ist, sicherlich ebenso sehr an, als die einsame Musse des Schriftstellerlebens oder die lose Verbindung einer akademischen Genossenschaft."[1] SCHLEIERMACHER äußerte ähnliche

---

1 Wilhelm v. Humboldt, Organisationsplan, a.a.O., S. 257

Aspekte unter Hinzufügung praktischer Ratschläge:

"Der Lehrer muß alles, was er sagt, vor den Zuhörern entstehen lassen; er muß nicht erzählen, was er weiß, sondern sein eigenes Erkennen, die Tat selbst, reproduzieren, damit sie (die Studenten, H.H.W.) beständig nicht etwa nur Kenntnisse sammeln, sondern die Tätigkeit der Vernunft im Hervorbringen der Erkenntnis unmittelbar anschauen und anschauend nachbilden."[1]

Diese unverkennbar idealistischen Züge sind geprägt von dem modernen Geist akademischer Freiheit, von einer Atmosphäre freien, schöpferischen Lehrens und Lernens, die dem Menschen in seiner hohen charakterlichen Würde angemessen schien. Auch konnte die Verwirklichung von der Einheit von Forschung und Lehre nicht ohne Auswirkung auf die Vorlesung bleiben. Forscher und Lehrer in gleicher Person bestimmten nun Inhalt und Form der Vorlesung, die, war sie ohnehin schon an die Person des Dozenten gebunden, nun ein noch höheres Maß an Subjektivität erfuhr. Fortan galt die Antwort auf die Frage: Bei wem hast Du gehört? gleichsam als Indiz der wissenschaftlichen Einstellung eines Jeden.

---

1 Friedrich Schleiermacher, a.a.O., S. 142

2.2 Funktionen

Seit HUMBOLDT hat sich Gestalt und Wesen der Vorlesung kaum verändert. Noch immer ist sie - eingebettet in andere Lehrveranstaltungen - die üblichste Form des Hochschulunterrichtes. In ihrer Funktion kann sie unterschieden werden in

1. stoffzentrierte Vorlesung
2. problemzentrierte Vorlesung

ad 1:
Die stoffzentrierte Vorlesung wendet sich inhaltlich an Studenten in Erstsemestern mit dem Ziel, zunächst durch eine Einführung in die Aufgabenbereiche und Problemfelder einer Fachdisziplin Auskunft zu geben. In ihrem Aufbau wird sie versuchen, erste Grundkenntnisse zu vermitteln, den noch Unerfahrenen die wissenschaftliche Arbeit nahe zu bringen.

ad 2:
Die problemzentrierte Vorlesung hat sich speziellen Fragestellungen eines wissenschaftlichen Faches zuzuwenden und ist demgemäß für Studenten in höheren Semestern geeignet. Detailfragen verlangen bereits eine gründliche Kenntnis der Problemstellung der Wissenschaftsdisziplin.

2.3 Formen

Als gebräuchlichste Formen der Vorlesung sind bekannt:

1. Die Monologvorlesung

Sie ist die üblichste Form der Vorlesung, in der ein Dozent tätig ist, und bietet sich geradezu für stoffzentrierte Vorlesungen mit einführendem Charakter an.

2. Die Dialogvorlesung

Gilt es, unterschiedliche wissenschaftliche Auffassungen einer Fachdisziplin darzustellen, könnte die Dialogvorlesung, in der zwei Dozenten abwechselnd im Widerstreit der Positionen tätig werden, wesentlich interessanter eben jene Unterschiede deutlich machen. Pro und Contra der Meinungen werden zunächst dem Auditorium vorgestellt und in einer Diskussion der beiden Dozenten gegeneinander abgewogen. Der Vorteil dieser Vorlesungsart liegt in seiner außerordentlichen Lebendigkeit.

3. Die Ringvorlesung

Für problemzentrierte Vorlesungen, die von ihrer Problematik her von verschiedenen Fachdisziplinen behandelt werden können, bietet die Ringvorlesung die Möglichkeit, eine Problemstellung von Vertretern der verschiedensten Wissenschaftsfächer einem Lösungsversuch zu unterziehen. Die Ringvorlesung bekommt damit einen interdisziplinären Charakter, der den Studenten die inhaltliche Verknüpfung von unterschiedlichsten Wissenschaften aufzeigt.

2.4 Probleme der Lerneffizienz

Trotz ihrer zweifachen Ausrichtung und ihrer Verschiedenartigkeit in der Form stößt die Vorlesung immer stärker auf heftige Kritik, indem ihr das Verhaftetsein in jahrhundertelanger tradierter Form angelastet wird. Die Meinungen über den Sinn der Vorlesung in der gegenwärtigen Massenuniversität sind gespalten. Während Kritiker die Vorlesung nicht nur als reformbedürftig, sondern geradezu als lernunwirksam bezeichnen, warnen andere davor, die Vorlesung allzu leichtfertig aus dem Lehrprogramm der Hochschulen zu verdrängen.

Verschiedene empirische Erhebungen mit dem Ziel, die Einstellung von Studenten zur Vorlesung hinsichtlich ihrer Lehreffizienz zu untersuchen, sind in den Jahren 1966 von HAECKER[1] und 1967 von BORNEMANN[2] durchgeführt worden.

HAECKER befragte 359 Studierende der Pädagogischen Hochschule Westfalen-Lippe zu Münster und kam zu folgendem Ergebnis:

Die meisten Studenten (75 %) sehen die Aufgabe der Vorlesung in der "Form der Wissensvermittlung" und der "guten Möglichkeit des Wissenserwerbs" insbesondere dann, wenn schwierige Sachverhalte von Studenten nicht allein erarbeitet werden können. Ferner hat die Vorlesung - und darin liegt ihre Aufgabe - "Anregung und Aktivierung" zum Eigenstudium zu bieten. Auch wird auf die Möglichkeit der Einführung in ein Fachgebiet verwiesen, indem "große Stoffgebiete

---

1 Horst Haecker, Kritische Betrachtungen zur Vorlesung, i.: didactica, 3. Jg. (1969), S. 261-271

2 Ernst Bornemann, Wege zur Verbesserung des Hochschulunterrichtes durch Tutorenausbildung, i.: Hochschuldidaktische Projekte, hrsg. v. Ernst Meyer, Stuttgart 1972, S. 5 - 22

überschaubar" gemacht werden. Als Mängel der Vorlesung werden "schlechte Gliederung" und "akustische Unverständlichkeit" hervorgehoben. Insgesamt erachteten immerhin 96 % die Vorlesung als notwendiges Glied der Hochschulausbildung.

Diesen scheinbaren Widerspruch zwischen der Erkenntnis der Unzulänglichkeit der Vorlesung und ihres Forderns von seiten der Studenten hat bereits HORKHEIMER 1953 erkannt und zu erklären versucht: "Das Bedürfnis der Studenten nach der geschlossenen Vorlesung hat aber noch einen tieferen soziologischen Grund. Sie erwarten inmitten der Bedingungen eines durch und durch vergesellschafteten und verdinglichten Lebens heute gerade so etwas wie Lehre. In jenem Bedürfnis wird die Not der Desorientiertheit laut, die Verzweiflung daran, aus eigener Autonomie, der Kraft des eigenen Wissens und Denkens, das komplexe und undurchsichtige des heutigen Lebens überhaupt noch meistern zu können."[1]

Wenn HAECKER das Ergebnis der Untersuchung, die eine fast hundertprozentige Zustimmung zur Vorlesung ausweist, auf die spezifische Situation von PH-Studierenden zurückführt, scheint er selbst über den Ausgang seiner Untersuchung erstaunt zu sein. Glaubte er doch, der allgemeinen Stimmung folgend, an eine allgemeine Ablehnung der Vorlesung.

Die Untersuchung von BORNEMANN bezog sich auf 759 Studierende der Westfälischen Wilhelms-Universität zu Münster mit folgendem Ergebnis: Der Hauptzweck der Vorlesung habe in der "Einführung,

---

1 Max Horkheimer, Gegenwärtige Probleme der Universität, Frankfurt 1953, S. 31

d.h. der Erläuterung der Grundbegriffe, Probleme und Zielsetzung", der "Anleitung zum selbständigen Studium", der "umfassenden Darstellung eines Gebietes" und in der "Zusammenfassung von Forschungsergebnissen" zu liegen.

Bei einigen kritischen Ansätzen mußte BORNEMANN dennoch feststellen, daß "die Studenten mehr oder weniger selbstverständlich und unkritisch die Vorlesung als wesentliches Element des Studiums hinnehmen und daß sich unter den Befragten ekeiner zu einer revolutionären Stellungnahme herausgefordert fühlte."[1] Wie unsicher die Studenten selbst den Lernerfolg der Vorlesung beurteilen, geht daraus hervor, daß Fragen während oder/und nach der Vorlesung gewünscht werden: nicht zuletzt bei 9o % der Befragten Studienhilfe durch Tutoren gefordert wird.[2]

So scheint es, daß die Diskussion über pro und contra Vorlesung weniger von den Studenten als vielmehr von einigen hochschuldidaktisch interessierten Dozenten geführt wird. Doch ist die Mehrzahl der Hochschullehrer in ihrem Rollen- und Statusdenken noch so verfestigt, daß sie in ihrem Auftreten, in ihrer Diktion den unvorbereiteten Beobachter vermuten lassen, sie haben unbezweifelbare Wahrheiten zu verkünden.[3] Daß

---

1 Ernst Bornemann, a.a.O., S. 8

2 Über die Wichtigkeit vom Einsatz von Tutoren und deren Ausbildung wird noch an späterer Stelle zu berichten sein.

3 Brigitte Eckstein geht in ihrem Aufsatz "Grand old man" und "Faktenschleuder", i.: Analysen, 3. Jg. Heft 1 (1973), S. 36 - 38, soweit, zu behaupten, die Verteidigung der Vorlesung von Seiten der Hochschullehrer ziele darauf ab, die herkömmliche Sozialrolle beibehalten zu können.

so, wie ECKSTEIN[1] vermutet, die Studenten intellektuell eingeschüchtert und ob ihrer fachlichen Eignung verunsichert werden, liegt nahe. Damit hat die Vorlesung in ihrer Intention nichts mehr mit der HUMBOLDTSCHEN Prägung gemein, wo doch Lehrende wie Lernende gemeinsam wissenschaftliches Arbeiten ausüben.

---

1 Brigitte Eckstein, Von der Effizienz der "Großen Vorlesung", i.: Die deutsche Universitätszeitung, 3. Jg. 1. Febr. Ausgabe (197o), S. 3 - 5

2.5 Kritik an Vorlesungen

Die Kritik an der Vorlesung richtet sich im Wesentlichen auf zwei Aspekte. Da in den meisten Vorlesungen das schriftliche Begleitmaterial fehlt, seien es bestimmte Lehrbücher oder auch zu Beginn der Vorlesung herausgegebene Vorlesungsabschriften, ist der Student gezwungen, das Gehörte mitzuschreiben. ZIELINSKI nennt dies die "permanente Schizophrenie der Aufmerksamkeit"[1], da dem Studenten zugemutet wird, zuzuhören, das Gehörte aufzunehmen und zu verstehen, daraus das Wichtigste zu destillieren und sodann aufzuschreiben. Die geistige Beanspruchung des Hörers ist so auf das Äußerste angespannt und führt rasch zur Ermüdung, die eine Überprüfung des Gehörten mit den schriftlich fixierten Unterlagen auf seine Richtigkeit nicht mehr möglich werden läßt. Damit ist der Student, will er den Vorlesungsstoff zu Hause nacharbeiten, auf seine höchst unzuverlässige eigene Mitschrift angewiesen.

Ein weiterer Einwand richtet sich gegen die durch die Vorlesung geförderten Verhaltensweisen. Durch die, wie ECKSTEIN[2] sie nennt, praktizierte "Einwegkommunikation" wird dem Studenten eine Konsumentenhaltung auferlegt, die eine kritische Auseinandersetzung mit dem dargebotenen Lernstoff sowie die Entfaltung eigener kreativer Ansätze erschwert und auf längere Sicht gar unmöglich macht. Diese rezeptive, passive Haltung

---

1 Johannes Zielinski, Neue Methoden der Hochschullehre,i.: Mitteilungen des Hochschulverbandes, Bd. 15 Nr. 4 (1967), S. 116 - 137

2 Brigitte Eckstein, Von der Effizienz der großen Vorlesung, a.a.O.

während einer Vorlesung wird bereits vom ersten Semester an den Studenten geradezu nahegelegt, die oft durch die Erfahrungen in der Schule zur Passivität hin tendieren. Die Gefahr einer ständig steigenden Anzahl von passiven Studenten wird durch den derzeitigen überfüllten Lehrbetrieb an den Universitäten nur noch begünstigt.

Die einseitige Richtung der Kommunikation verhindert jegliche Möglichkeit der Rückmeldung des Lernerfolges der Studenten. Der Dozent wird kaum erfahren, ob das, was er in der Vorlesung dargelegt hat, von den Studenten überhaupt verstanden worden ist. Angesichts der immer größer werdenden Hörerzahl ist zweifelhaft, ob die schon von BERNHEIM vorgeschlagene didaktische Konzeption der Vorlesung, eine wesentliche Verbesserung darstellt ("durchsprechen" mit 4oo Höhrern). "Man kann z.B. eine etwa vierstündige Vorlesung so einrichten, daß man je in einer von den vier-Wochenstunden den dargebotenen Stoff repetierend durchspricht, einzelnes näher erörtert, schwieriger scheinende Begriffe flüssig macht usw. Vorlesung und Übung oder praktische Demonstration lassen sich halb und halb verbinden."[1] Spätestens dann, wenn der Student sich zur Prüfung meldet und den Vorlesungsstoff als Prüfungsthema vorgelegt bekommt und versagt, könnte der Dozent Rückschlüsse auf seine Lehreffizienz ziehen. Mangelnde Rückmeldung, wie z.B. in Prüfungssituationen wird aber leider immer noch auf Unfähigkeit oder ungenügenden Lernwillen der Studenten zurückgeführt. Die empirische Untersuchung von MÜLLER-WOLF und FITTKAU hat deutlich gezeigt,

---

1 Ernst Bernheim, Das Persönliche im akademischen Unterricht, Leipzig 1912, S. 67

"daß auch Hochschullehrer nicht in der Lage sind, sich selbst in ihrer Wirkung auf Studenten realistisch einzuschätzen"[1] und auf das Feedback von Studenten angewiesen sind.

Zusammenfassend kann gesagt werden, daß die Vorlesung derzeit an unseren Universitäten und Hochschulen von äußerst pathologischer Struktur ist, da

- fehlende Rückmeldung über den Lernerfolg,
- kein beeinflußbares Lerntempo,
- Mitschreiben den eigenen Denkprozeß hemmt,
- Verstärkung rezeptiven und passiven Verhaltens bei Studenten

auf eine geringe Lerneffizienz schließen lassen.

Doch mit der Ablehnung der Vorlesung allein ist es nicht getan. Vertritt ECKSTEIN auch die Auffassung, daß die Vorlesung heute schon ein "Atavismus" sei[2] und sie wie auch SADER[3] eindeutig ablehnt, so bedarf es nun innovationsstrategischer Konzepte, die Vorlesung nach lern- und sozialpsychologischen Gesichtspunkten zu verändern.

Die Nahzielrealisierung könnte mit dem Vorschlag von BORNEMANN[4] beginnen, unter Leitung eines Tutors die gehörte Vorlesung nachzuarbeiten und, wenn Fragen aufkommen, diese zu Beginn der nächsten Vorlesung dem Dozenten kurz schriftlich mitzuteilen. Damit ist zunächst erreicht, daß die

---

1 Hans-Martin Müller-Wolf und Bernd Fittkau, Lehrverhalten und seine Bedeutung für Einstellungen und Verhalten von Studenten, i.: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Päd. Psychologie, Bd. III (1971), S. 178

2 Brigitte Eckstein, Von der Effizienz der "Großen Vorlesung", a.a.O.

3 Vergl. hierzu: Manfred Sader u.a., Kleine Fibel zum Hochschulunterricht, München 1970, S. 38

4 Ernst Bornemann, a.a.O., S. 11

Studenten aus ihrer allzu passiven Rolle herausfinden, indem sie sich eher entschließen können, einen Studenten (Tutor) über Nichtverstandenes zu befragen als einen Dozenten. Der Rücklauf der Fragezettel läßt erste wenn auch noch recht vage Schlüsse auf den Lernerfolg der Studenten zu. Dieser doch recht leicht durchführbare Vorschlag BORNEMANNS wäre durchaus ein geeignetes Mittel, die Vorlesung, solange sie noch nicht durch andere Lehrformen ersetzt werden kann, in ihrer Effektivität zu steigern.

Schließlich bedarf es einer langfristigen institutionalisierten Vorlesungskritik, die u.a. z.B. im Konzept WUNSCHEL ausgearbeitet[1] und für die SCHOTT[2] ein empirisch wie theoretisch fundiertes Bewertungsinstrument vorgelegt hat.

Will man die Vorlesung als universitäre Lehrveranstaltung beibehalten, so bedarf es - so WUNSCHEL - ihrer Ergänzung durch den programmierten Unterricht. Da aber dieser im Bereich des Hochschulunterrichtes noch nicht in das Stadium der praktischen Nutzanwendung getreten ist, haben alle Reformbestrebungen darauf abzuzielen, eine kritische Auseinandersetzung mit einzelnen Lehrveranstaltungen herbeizuführen und diese zu institutionalisieren. Wissenschaftliche Lehre soll in permanenter Diskussion über ihren Inhalt und die Form ihrer Übermittlung reflektiert werden. Dies sowohl von Dozenten wie Studenten gleichermaßen, damit der Dozent sich zugleich als

---

1 Siegfried Wunschel, Grundlagen, Methoden und Ziele der kritischen Auseinandersetzung mit Lehrveranstaltungen der Hochschule, i.: Regensburger Universitäts-Zeitung Nr. 2 (1969), S. 2-5

2 Erich Schott, Zur empirischen und theoretischen Grundlegung eines Bewertungsinstrumentes für Vorlesungen, Blickpunkt Hochschuldidaktik, Heft 28 (1973)

Organisator von Lernprozessen üben kann[1] und Studenten in kooperativer Arbeitsweise mit dem Dozenten Hemmungen, die sich durch die Anonymität und soziale Distanz ihm gegenüber bedingen, abbauen können. In diese Richtung müßten alle Veränderungen des Hochschulunterrichtes laufen.

Die Vorlesung, jahrhunderte alte tradierte Form des Hochschulunterrichtes, ja sogar - wie die empirischen Untersuchungen ergeben haben - teilweise begrüßt, von einigen fortschrittlichen Dozenten selbst in Frage gestellt, wird vorläufig noch das Bild des Hochschulunterrichtes mitbestimmen. So alt wie die Vorlesung ist auch die Diskussion um sie. In zahlreichen Veröffentlichungen hat die "Gesellschaft für Hochschulpädagogik" über den Wert der Vorlesungen und deren praktische Form gerungen.[2] Doch müssen zugunsten einer besseren Lerneffektivität vielleicht manchem Dozenten lieb gewordene Lehrformen wie die Vorlesung moderneren weichen. Diesen Prozeß der Veränderung sinnvoll zu initiieren, kann und muß Aufgabe hochschuldidaktischen Forschens sein.

---

1 Vergl. hierzu: Ursula Piontkowski und Wolfgang Keil, Akademisches Studium unter die Lupe genommen, i.: Analysen, 3. Jg. Heft 4 (April 1973), S. 32 - 35

2 Vergl. hierzu z.B.:
F.E.Otto Schultze, Das Diktieren und Nachschreiben der Vorlesung, i.: Zeitschrift für Hochschulpädagogik, IX. Jg. (Jan. 1918), Heft 1, S.13-2o

Rudolf Cammerer, Erfahrungen bei Vorlesungsübungen, i.: Zeitschrift für Hochschulpädagogik, VII. Jg. (April 1916), Heft 2, S. 39 - 41

Hans Schmidkunz, Vorlesung üder Übung, i./ Zeitschrift für Hochschulpädagogik, IV. Jg. (Nov./ Dez. 1913), Heft 4, S. 67 - 69

3. Der Seminarunterricht

3.1 Historische Entstehung

Der Seminarunterricht ist in Ablösung der mittelalterlichen Disputation entstanden, in der man sich mit der Erörterung wissenschaftlicher Fragen (quaestiones) beschäftigte. Allwöchentlich fanden große Disputationen unter Anwesenheit aller Fakultätsangehörigen statt, die dazu dienten, die Dozenten (magistri et doctores) und Studenten in rhetorische Redeweisen einzuüben und vorangestellte Thesen geschickt durch (Schein-) Argumente zu entkräften.

Erst im 18. Jahrhundert waren es vor allem GESNER in Göttingen und Fr. A. WOLF in Halle, die zunächst mit der Intention, die pädagogische Ausbildung für Lehrer an den Gelehrtenschulen zu verbessern, Seminarien einrichteten. Diese Seminarien entwickelten sich zunehmend zu einem festen Bestandteil des philologischen Unterrichtes, in dem Textinterpretation und Textkritik geübt und die Studenten zu eigenständigem wissenschaftlichem Arbeiten angeleitet wurden. Im 19. Jahrhundert, nachdem auch Professoren anderer Fachrichtung sich von dem hohen Effektivitätsgrad des Seminarunterrichtes überzeugt hatten, wurde diese Unterrichtsform auch in der theologischen und juristischen Fakultät eingeführt.[1]

Je nach Vorkenntnissen der Studenten wurde der Seminarunterricht differenziert in Pro- bzw. Unterseminar, Haupt- und Oberseminar. Diese

---

1 Vergl. hierzu: Friedrich Paulsen, Die deutschen Universitäten a.a.O., S. 266 - 269

Differenzierung ist - notwendigerweise - heute noch besonders in der philosophischen Fakultät in den verschiedensten Fachbereichen anzutreffen.[1]

---

1 So weist das Vorlesungsverzeichnis der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster für das WS 1973/74 nur für die Fächer Psychologie (Grundausbildung-Spezialausbildung), Erziehungswissenschaft (Grundstufe/Weiterführende Stufe), Soziologie (Grundkurse/Seminare) und Publizistik (Orientierungsstufe, Grundstufe und Hauptstufe) eine andere Differenzierung aus.

3.2 Typisierung von Seminaren

Das Proseminar

Der erste Einstieg in die Technik wissenschaftlichen Arbeitens soll durch die Proseminararbeit geleistet werden. Im Mittelpunkt der Arbeit steht die Klärung methodischer und methodologischer Sachverhalte, die insbesondere darauf abzuzielen haben, den Student in Erstsemestern

- mit dem Handwerkszeug seines Faches vertraut zu machen (bibliographische Hinweise, Technik wissenschaftlichen Arbeitens),
- Grundkenntnisse des von ihm gewählten Fachgebietes zu vermitteln (Wissenschaftspropädeutik),
- schließlich in einer eigenständigen Hausarbeit oder in Form eines Referates das Gelernte unter Beweis zu stellen.

So kommt dem Proseminar eine Mittlerrolle zwischen der Arbeit in der Schule und der eigenen wissenschaftlichen Arbeit zu und ist zu einem festen Bestandteil des universitären Unterrichts geworden.

Das Hauptseminar

Der Mitarbeit in einem Hauptseminar gehen oftmals Eingangsprüfungen voraus, die die zu dem betreffenden Seminar nötigen Vorkenntnisse sowie die Fähigkeit eigenen wissenschaftlichen Denkens feststellen sollen. Meist wird in einem Hauptseminar ein spezieller Problembereich einer Fachwissenschaft gemeinschaftlich erarbeitet, wobei es notwendig ist, den Teilnehmerkreis in einem überschaubaren Rahmen zu halten; in der Regel nicht mehr als 3o - 5o Teilnehmer. In den meisten Fällen wird von jedem Seminarteilnehmer eine schriftliche Arbeit erwartet.

Das Oberseminar

Allein schon von der starken anzahlmäßigen Beschränkung der Teilnehmer unterscheidet sich das Oberseminar von Haupt- und Proseminar. Das Oberseminar wendet sich an Studenten, die bereits mehrere Hauptseminare erfolgreich absolviert haben und nun gemeinsam mit dem Seminarleiter häufig einzelne Forschungsprojekte bearbeiten und diese dann u.U. zum Gegenstand ihrer eigenen wissenschaftlichen Arbeit (Examensarbeit, Dissertation, u.a.) wählen.

3.3 Organisation und Arbeitsweise von Seminaren in ihrer Abhängigkeit vom Verhalten des Leiters.

Der Erfolg der Seminararbeit wird in nicht geringem Maße vom Verhalten des Seminarleiters bestimmt und muß in der Wechselwirkung von Inhalt, Leiter und Student gesehen werden.[1]

In einer Untersuchung über den Zusammenhang zwischen Lehrverhalten und Verhalten von Studenten ermittelte Müller-Wolf jeweils zwei Dimensionen des Lehrverhaltens und der Verhaltensreaktion und der Einstellungen von Studenten. Die positiven Pole der Dimension des Lehrverhaltens: emmotional positives, demokratisches Lehrverhalten; didaktisch effektive Aktivität, korrelieren mit dem entsprechenden positiven Pol der Verhaltensreaktion der Studenten: zufriedenstellende Stimulierung im Studium. Auf der anderen Seite korrelieren distanziertes, abweisendes autoritäres Lehrverhalten mit enttäuschender Stagnation im Studium.[2]

Autoritäre Seminarführung

Ein autoritärer Seminarleiter wird ständig bemüht sein, den Seminarunterricht weitgehend allein zu gestalten, indem er am meisten redend die Seminarteilnehmer kaum zu Wort kommen läßt und die auftretenden Probleme selbst löst. Er ist Organisator, Diskussionsleiter und Wissensvermittler kraft Fach- und Amtsautorität in einer

---

1 Zu Problemen des Führungsstils und Leiterverhaltens: Reinhard und Annemarie Tausch, Erziehungspsychologie, Psychologische Vorgänge in Erziehung und Unterricht, Göttingen 1970, auch
Ernst Bornemann, Sozialpsychologische Probleme der Führung, i.: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Bd. 14 (1962), S. 105 - 110

2 Vergl. hierzu: Hans-Martin Müller-Wolf und Bernd Fittkau, a.a.O.

Person, über den alle Kontakte, auch die der Seminarteilnehmer untereinander, zu laufen haben und Studenten nur über ihn in Wechselwirkung mit dem Inhalt stehen. Die Folge davon ist, daß die Studenten in eine passive Rolle gedrängt und so unselbständig allein noch durch die relativ einfache Form der Wissensaufnahme zusammengehalten werden.

Sozialintegrative Seminarführung

Sozialintegratives Verhalten des Seminarleiters gibt weitgehend Raum der Diskussion der Studenten und wird nur dann eingreifen, wenn es auf Grund seiner Sachkompetenz notwendig wird. Dieser Verhaltensstil fördert die Kommunikation unter den Studenten, da ihnen wesentlich mehr Zeit zur Verfügung steht, eigene Gedanken zu verbalisieren. Zugleich wird auch der Abbau von sozialen Barrieren, die als Störfaktoren im Unterricht bekannt sind, vorangetrieben.

Laissez-faire Seminarführung

Der Seminarleiter überläßt Planung, Gestaltung und Durchführung des Seminars den Studenten. Die Arbeit im Seminar geschieht in der Form, daß jeder Student aus dem gerade zu behandelnden Lehrstoff ein Kurzreferat hält, über dessen Inhalt sich eine Diskussion anschließt. Damit entsteht eine unmittelbare Wechselwirkung zwischen Inhalt und Studenten.

Somit gewinnt der Unterrichtsstil der Dozenten eine entscheidende Funktion als bestimmender Faktor des Universitätsunterrichtes. "Dozentenzentriertheit (im wesentlichen autoritäre Seminarführung, H.H.W.) des Unterrichtes erhöht sowohl die soziale Distanz der Teilnehmer als auch

deren Angst und verringert den Anreiz, der vom Lernstoff ausgeht."[1]

Zusammenfassend läßt sich mit MÜLLER-WOLF und FITTKAU feststellen: "Wenn sich Hochschullehrer Studenten wünschen, die'nicht befürchten, vom Dozenten blamiert zu werden', die sich in den Lehrveranstaltungen 'nicht langweilen', sondern sich 'eifrig mitdenkend', 'kreativ, spontan und ungehemmt' fühlen und verhalten, so sollten sie sich 'demokratisch' verhalten, d.h. wesentlich 'die Studenten als Partner respektieren','ihre Probleme verstehen' und 'sie an Entscheidungen beteiligen'. Dann empfinden Studenten auch eine 'zufriedene Stimulierung' im Studium. In Wahrnehmung und Erleben der Studenten wird die Qualität eines Hochschullehrers mehr bestimmt durch engagiertes demokratisches Verhalten als durch rein fachliche Qualifikationen."[2]

---

1 Adolf Winteler, Determinanten der Wirksamkeit akademischer Lehrveranstaltungen, Phil. Diss., Berlin 1973, S. 176

2 Hans-Martin Müller-Wolf und Bernd Fittkau, a.a.O., S. 178

3.4 Mangelnde Effizienz des gegenwärtigen Seminarunterrichts

Angesichts der katastrophalen Misere an unseren Hochschulen, der Überfüllung, Personalknappheit und Raumnot, die jede seminaristische Lehrveranstaltung hinsichtlich ihrer Lerneffektivität in Frage stellen, warnt LIEFMANN-KEIL eindringlich davor, den Ausweg in einer Verschulung des Hochschulunterrichtes zu suchen, da sonst möglicherweise der ohnehin schon starke Trend einer passiven und rezeptiven Haltung der Studenten nur noch verstärkt und perpetuiert wird.[1] Die wissenschaftliche Entwicklung verlange, "daß es in der Ausbildung zunehmend auf die Förderung der Lernfähigkeit ankommen wird, daß der an den Hochschulen Ausgebildete im besonderen befähigt werden sollte, sich mit der schnellen und vielfältigen Entwicklung von Wissenschaft auseinanderzusetzen, sich an sie anpassen zu können, und wenn nötig, umzulernen. Es wird deshalb immer notwendiger, Voraussetzungen dafür zu schaffen, daß das Lernen ausdrücklich gelehrt zu werden vermag."[2]

Effektivitätssteigerung des Unterrichtes hat sich also nicht allein zu richten auf die Förderung der Lernfähigkeit, sondern auch auf die Schulung der Flexibilität des Einzelnen.

Neben der mangelhaften Effektivität des universitären Unterrichtes bestimmen mehrere sozialpsychologische Mechanismen das gegenwärtige

---

1 Vergl. hierzu: Elisabeth Liefmann-Keil, Studentische Arbeitsgemeinschaften, i.: Hochschuldidaktische Materialien, Heft 5 (März 1969), S. 15

2 Elisabeth Liefmann-Keil, a.a.O., S. 17

Ausbildungssystem negativ, u.a.:[1]

1. Vom Studenten wird fast immer erwartet, daß er sich die Meinung des Professors zu eigen macht, ja ihm sogar das Recht auf eine eigene Meinung - vielleicht gar eine gegenteilige - abgesprochen wird.

2. Studienbedingte Resignation und Regression entstehen dort, wo dem Studenten die Ausweglosigkeit aus dem Konflikt zwischen Anspruch (demokratische Grundrechte) und Wirklichkeit (totale Anpassung) bewußt wird.

3. Das irrationale Verständnis der Gesellschaft vom Studenten als Außenseiter, "Drückeberger" vor dem Leistungsprozeß einer produktionsorientierten Gesellschaft, bestimmt seine Lern- und Motivationsstruktur.

---

1 Vergl. hierzu: Brigitte Eckstein, Ernst Bornemann, Arbeit mit kleinen Studentengruppen, Blickpunkt Hochschuldidaktik, Heft 4 (1969), S. 144

4. Praxisorientierte Studienanteile

4.1 Das Praktikum

Die didaktische Begründung nach der Forderung der Einbeziehung praktischer Tätigkeiten in die Universitätsausbildung liegt in der Beruferkundung der Studenten, sowie in der Einübung der Fähigkeit, theoretisch gewonnene Erkenntnisse in die Praxis umzusetzen. Praktika, die einbezogen sind in das Ausbildungssystem der Hochschule, bieten ein vielfältiges Bild je nach Fachzuordnung. So muß grundsätzlich unterschieden werden zwischen den Praktika in den Naturwissenschaften (Umsetzung theoretischer Erkenntnisse), den Humanwissenschaften (u.a. Schulpraktika zur Ermittlung der Berufseignung und -erprobung) und schließlich den Kunstwissenschaften (Entwurf und Korrektur). Von der Intention her lassen sich generell zwei Arten von Praktika unterscheiden:

- das Erprobungs-oder Erkundungspraktikum, das dem Studenten die Möglichkeit der Einsichtnahme in seinen gewählten späteren Beruf ermöglicht;
- das Approbationspraktikum, das ebenso wie das Erprobungs- und Erkundungspraktikum in die Ausbildung an der Hochschule einbezogen ist, wird die gesammelten Theorieerfahrungen bisheriger Hochschulausbildung auf seine Verwertbarkeit hin auf praktische Anwendungsbereiche ermöglichen lassen.

Das Erprobungs- und Erkundungspraktikum sollte in der ersten Studienhälfte durchgeführt werden, um eine rechtzeitige Prüfung der Berufserwartung und deren mögliche Anforderungen zu gewährleisten, wobei die sich ständig ändernden Berufsanforderungen wiederum auf die Studienplanung

einwirken sollten.

Besonders in den humanwissenschaftlichen Praktika zeichnet sich immer schärfer das Problem ab, daß weitaus zu wenig Praxisstellen für die Ableistung von Praktika bereitstehen, sowie auch die didaktisch-fachliche Vorbereitung, Betreuung und anschließende Aufbereitung in den wenigsten Fällen bisher an Universitäten und Hochschulen gewährleistet ist. Ist die Einbeziehung praktischer, außeruniversitärer Ausbildungsanteile besonders in der Phase der Erkundung und Erprobung für die Berufsfindung und die weitere Ausbildung der Studenten von nicht zu unterschätzender Bedeutung, so fehlt es eben an Dozenten, die sich der Mühe unterziehen, eine Betreuung der durchgeführten Praktika zu übernehmen. Leider ist das Vorurteil, daß der Hochschullehrer, der theoretisch arbeitet, höher zu bewerten ist, als der, der "nur" praktisch orientiert tätig ist, noch nicht abgebaut und wirkt entsprechend weiter.

Das Praktikum konfrontiert den Studierenden mit den beruflichen und sozialen Problemen und Widersprüchen, wobei als Instrumentarium für Erklärung- und Lösungsversuche die Wissenschaft zur Verfügung stehen muß. Dabei bleibt allerdingsoffen, ob und in welcher Weise Wissenschaft handlungsfähig werden kann und soll bzw. darüberhinaus die theoretische Aufarbeitung praktischer Handlungszusammenhänge eine Veränderung der Theorie herbeizuführen im Stande sein kann.

4.2 Projektorientiertes Studium

Vor ähnlichen Problemen steht die Durchführung von Projektstudiengängen, eine im Ausbildungsgang versuchte Integration praktischer Erfahrungen und deren theoretischer Aufarbeitung. Die Lernzielbestimmung der Projektarbeit geht von der Prämisse der praktischen Problemlösungsmöglichkeit durch deren theoretische Durchdringung aus, wobei

- der oftmals sterile Charakter der Wissenschaftlichkeit zugunsten einer Konkretion zukünftiger berufspraktischer Tätigkeit durchbrochen und das Hochschulstudium sich an Problemen der Berufspraxis orientieren kann;
- die rezeptiv-passive Lernhaltung der Studenten, die oftmals sich nur in der Aneignung von Prüfungswissen beschränkt, aufgelöst wird durch Formen forschenden Lernens, die eine aktive Teilnahme an Problemfindungs- und Lösungsprozessen ermöglicht;
- die Aufarbeitung gesellschaftlicher Zusammenhänge durch die Auflösung monowissenschaftlicher Erkenntnisprozesse zugunsten interdisziplinärer Problembehandlungen angestrebt wird.

"Die Diskussion über Projektorientiertes Studium hat, sofern sie politisch geführt wird, ihren Kern in der Frage nach der Veränderung des Verhältnisses von Universität und Gesellschaft. Unter den jeweiligen Bedingungen stellt sich dieses Verhältnis als Trennung dar zwischen einem schon immer privilegierten Ort der Theoriebildung und -vermittlung für eine kleine Elite ... und der breiten unterprivilegierten Mehrheit der

werktätigen Bevölkerung."[1] Somit durchbricht das Projektstudium die traditionelle Trennung von Freiheit, Forschung und Lehre auf der einen und Arbeitsprozess und berufsorientierten Ausbildung auf der anderen Seite. "Unter dem Deckmantel des reinen wissenschaftlichen Erkenntnisinteresses konnte der eigentliche Interessenzusammenhang verborgen bleiben, der sich an der faktischen Abhängigkeit von außeruniversitären Interessen einerseits und an der mangelnden Relevanz andererseits von Forschungsgegenständen und Ausbildungsinhalten vielfach demonstrieren läßt."[2]

Im wesentlichen sind also Formen forschenden Lernens, die Projektstudiengänge vor allem auszeichnen und gesellschaftliche Bezüge im Ausbildungssystem vermitteln.

Neben zahlreichen Versuchen, Projektstudiengänge unter den oben genannten hochschuldidaktischen Aspekten einzurichten, muß beispielhaft das Projekt "Osdorfer Born" im Studienbereich Schule und Sozialisation an der Universität Hamburg gelten, da hier das hochschuldidaktische Zentrum die Initiative übernahm und das Projekt unter hochschuldidaktischen Gesichtspunkten leitete.[3]

---

1 Gerd Gehrmann u. Johannes Wildt, Projekte als innovatorische Handlungssysteme zur Vorbereitung auf eine politische Berufspraxis, i.: Projektorientiertes Studium I, Hochschuldidaktische Arbeitspapiere 2, hrsg. v. Interdisziplinäres Zentrum für Hochschuldidaktik der Universität Hamburg, Hamburg 1973, S. 4

2 ebd. S. 5

3 Vergl. hierzu: Jürgen Bruhn u. Rolf Fritz, Bericht über das Einführungsseminar des Projekts "Osdorfer Born", i.: Projektorientiertes Studium, a.a.O., S. 56 - 120

Die im Jahre 1970 begonnene Gemeinwesenarbeit im Hamburger Neubaugebiet Osdorfer Born bestand in der Zielsetzung auf "speziellen Sozialbedingungen bezogene Schul- und Freizeitarbeit zu entwickeln" und "vor allem mit Lehrern und Eltern Konzepte für die grundlegende Verbesserung der Verhältnisse (mangelnde Freizeitgestaltung, ehemalige Obdachlose in unzureichenden hygienischen Verhältnissen, H.H.W.) zu erarbeiten." Das Projekt differenziert in vier Projektgruppen (eine Gruppe Vorschulerziehung, zwei Gruppen Freizeitarbeit mit Schulkindern, eine Gruppe Arbeit mit Schulabgängern und Lehrlingen) konnte so je nach Vorkenntnis und Interesse für die Studierenden ein vielfältiges Aufgabenfeld vermitteln.

"Die Mitwirkung der Hochschuldidaktik bei der Realisierung des Projektstudiums richtet sich auf drei Bereiche:

- auf die Zielformulierung und den zielgerechten Aufbau des Projektes (Konstruktion);
- auf die Erfolgskontrolle und daraus folgende Verbesserung der Projektstruktur (Evaluation);
- auf die Prüfung der Bedingungen einer allgemeinen Einführung eines Projektstudienganges in den beteiligten Ausbildungsbereichen (für angehende Soziologen, Psychologen, Lehrer, Sozialarbeiter und Erzieher, H.H.W.) und auf die Einführung selber (Generalisierung)."[1]

---

1 Uni h h reform Nr. 5 Hochschuldidaktik und Studienreform, Zwei Jahre Arbeit des IZHD, Hamburg 1974, S. 8

Angesichts der bisher geleisteten Arbeit läßt sich abschätzen, daß die Projektarbeit bei der Neustrukturierung der Arbeits- und Unterrichtsformen an der Hochschule einen ganz entscheidenden Anteil besonders im humanwissenschaftlichen Bereich haben wird, und es wird die Arbeitsperspektive der Hochschuldidaktik sein müssen, auf diesem Gebiet wichtige Entscheidungshilfen und Organisationsstrukturen zu entwickeln (wie eben Konstruktion, Evaluation und Generalisierung).

5. Kleingruppenunterricht als neue Form des Hochschulunterrichts

5.1 Begriffsbestimmung der Kleingruppe

Die angesichts dieser Situation einsetzende Reflexion über Möglichkeiten neuen Lehrens und Lernens ist ausgegangen von Erkenntnissen der Gruppendynamik und bedingt durch die Bewußtmachung des gesellschaftlichen Auftrages von Wissenschaft.[1] Ihr Ergebnis bestand in der Forderung nach kleinen Gruppen im Hochschulunterricht, um die Lernsituation der Studenten zu verbessern.

Die Kleingruppenforschung als Teilgebiet der neueren empirischen Sozialpsychologie geht vor allem auf Arbeiten von MAYO, MORENO, LEWIN und BALES zurück. Alle haben aus systematischen Beobachtungen von bestehenden Gruppen Erkenntnisse über Gruppenzusammenhänge gewonnen: Die Interpendenz von Produktion und Gruppenbeziehung von Arbeitern (MAYO)[2]; die Feststellung von emotionalen Beziehungen unter den Gruppenmitgliedern mit Hilfe der Soziometrie (MORENO)[3]; die Einordnung und Messung von Kräften, die das Gruppenverhalten bestimmen (LEWIN)[4]; die Entwicklung eines Klassifikationsschemas zur Bestimmung von Interaktionen zwischen den Gruppenmitgliedern (BALES)[5].

---

1 Vergl. hierzu: BAK, Kreuznacher Hochschulkonzept, Schriften der Bundesassistentenkonferenz, Nr. 1, Bonn 1968

2 Elton Mayo, The Human Problems of an Industrial Civilization, New York 1933

3 Jacob L. Moreno, Die Grundlagen der Soziometrie, Wege zur Neuordnung der Gesellschaft, Köln und Opladen 1967

4 Kurt Lewin, Frontiers in Group Dynamics, i.: Human Relations I (1947), S. 5 - 41

5 Robert F. Bales, Interaction Process Analysis: A Method for the Study of Small Groups, Raeding, Nass. 1950

Der Begriff der Kleingruppe ist heute noch nicht einheitlich bestimmt. Als konstitutiv können folgende Bedingungen gelten[1]:

- begrenzte Anzahl von Mitgliedern
- gemeinsames Ziel
- Interaktion zwischen den Gruppenmitgliedern muß möglich sein
- die Gruppe muß über einen längeren Zeitraum bestehen bleiben
- deutliches Gefühl der Zusammengehörigkeit durch die Anerkennung gemeinsamer Werte und Normen.

---

1 Vergl. hierzu: Manfred Sader u.a., a.a.O., S. 39
Brigitte Eckstein und Ernst Bornemann, a.a.O., S. 18 - 19

5.2 Faktoren der Kleingruppenarbeit

Leistung und Lernerfolg im Kleingruppenunterricht ist weitgehend abhängig von drei Faktoren:

1. Der Kohärenzfaktor
2. Der Kooperationsfaktor
3. Der Normenfaktor

1. Der Kohärenzfaktor

Gruppenkohärenz wird von MILLS definiert als "das Ausmaß, in dem die Mitglieder sich emotional untereinander verbunden fühlen und auch emotional an die ganze Gruppe fixiert sind".[1] Die Bestimmung des Vorhandenseins von Gruppenkohärenz geht über den Bereich des Objektivierbaren hinaus und bezeichnet die Stimmungslage der Gruppenmitglieder in der Gruppe zu verbleiben, mitzuarbeiten oder sie zu verlassen.

Hohe Gruppenkohärenz fördert die Kommunikationsstruktur, da Interaktionen zwischen den Gruppenmitgliedern im Gegensatz zu Massenseminaren erleichtert werden; schafft persönliche Kontakte; begünstigt die Motivation des Einzelnen durch die gemeinsame Festlegung von Arbeitszielen und -methoden und wirkt kreativ, da jedes Mitglied einer Gruppe eher bereit ist, neue Ideen mitzuteilen als in der Anonymität der Großseminare.

Auf Grund dieser positiven Eigenschaften kann ein Zusammenhang zwischen Kohärenz und Gruppenleistung angenommen werden, wie auch empirische Untersuchungen bestätigt haben.[2]

---

1 Theodore M. Mills, Soziologie der Gruppe, München 1971, S. 125

2 Siehe: Theodore M. Mills, a.a.O., S. 125

Eine empirische Untersuchung durchgeführt von KEIL und PIONTKOWSKI im WS 1970/71 an der Westfälischen Wilhelms-Universität zu Münster, in der als erste ihrer Art in Deutschland der Hochschulunterricht einer Funktions- und Prozeßanalyse unterzogen wird und die somit eine empfindliche Lücke im hochschuldidaktischen Forschungsfeld schließt, ergibt u.a., daß erlebte Gruppenkohärenz der wichtigste Umstände-Faktor zur Erhöhung der Eigenaktivität des Einzelnen darstellt.[1]

2. Der Kooperationsfaktor

Die Summe der in die Gruppe eingebrachten Erfahrungen und Fähigkeiten erleichtern die Arbeit des Einzelnen an der Gesamtaufgabe. Der zu ihrer Lösung notwendige Zeit- und Kraftaufwand wird durch die Zahl der Gruppenmitglieder dividiert. Durch Gruppendiskussionen werden Kritikfähigkeit, Urteilsvermögen und Problembewußtsein geschult; das Arbeitsergebnis klarer in seiner Aussage. Dazu ist allerdings Bedingung, daß der Kommunikationsfluß konstant über alle Gruppenmitglieder aufrechterhalten wird.

3. Der Normenfaktor

Bei zunehmender Kohärenz und Interaktion kommt es bewußt oder auch unbewußt zur Ausprägung von Normen, die das Selbstverständnis der Gruppe (z.B. Zielorientierung), deren Arbeit (z.B. Aufgabe und Problemlösungsmöglichkeiten) und gruppendynamische Prozesse weitgehend bestimmen. Normative Kräfte wirken schließlich ein auf das Verhalten der Gruppe bei Kontrollen und Sanktionen und können so "einen Aktivitätsdruck nach innen"[2] bewirken.

---

1 Vergl. hierzu: Wolfgang Keil und Ursula Piontkowski, Strukturen und Prozesse im Hochschulunterricht, Weinheim und Basel 1973, S. 108

2 Dieter Claassens, Forschungsteam und Persönlichkeitsstruktur, i.: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Bd. 14 (1962), S. 496

5.3 Systematisierungsversuch des Kleingruppenunterrichts

Die inhaltliche Differenzierung des Kleingruppenunterrichts ist abhängig von den Faktoren der Gruppengröße und der Arbeitsinhalte.[1]

Zum Problem der Gruppengröße haben Untersuchungen ergeben, daß eine einheitliche Festlegung der optimalen Gruppengröße nicht möglich ist. SCHELLENBERGER[2] nennt eine Zahl von vier bis sechs Teilnehmern, PRIOR[3] gibt im Sinne modernen teamworks zwei bis drei Teilnehmer an und BORNEMANN[4] glaubt, die optimale Gruppengröße bei sechs bis acht Teilnehmern zu erreichen.

Eine Differenzierung nach Arbeitsinhalten macht zwei Gruppentypen möglich:

1. Gruppen, die an der gleichen Thematik parallel zueinander arbeiten.
2. Gruppen, bei denen das Seminarthema in Teilaufgaben gegliedert und den einzelnen Kleingruppen zur Bearbeitung vorgelegt wird.

Gleich ob arbeitsteilige oder arbeitsgleiche Gruppen muß der Kommunikationsaustausch unter den einzelnen Kleingruppen gewährleistet bleiben. Eine Kombination beider Gruppentypen etwa in dem Sinne, daß zu Beginn der Gruppenarbeit

---

1 Vergl. hierzu: Harm Prior, Formen des Hochschulunterrichtes, Blickpunkt Hochschuldidaktik, Heft 2 (1969), S. 84

2 Schellenberger bei: W.J.McKeachie, a.a.O., S. 1143

3 Harm Prior, a.a.O., S. 84

4 Brigitte Eckstein und Ernst Bornemann, a.a.O., S. 18

grundlegende Lehrinhalte von allen Gruppen in gleicher Weise erarbeitet werden und erst anschließend je nach Interessenlage der Gruppe eine inhaltliche Arbeitsdifferenzierung einsetzt.

Einen anderen Weg, den der organisationsorientierten Systematisierung des Kleingruppen-Unterrichtes schlägt BORNEMANN[1] vor:

1. "Generelle vorlesungsbegleitende Kleingruppenarbeit für die Anfangssemester aller Studienrichtungen."
2. "Aufteilung von Großseminaren der Massenfächer."
3. "Bildung von freien Arbeitsgruppen."

---

1 Brigitte Eckstein und Ernst Bornemann, a.a.O., S. 154

5.4 Probleme der Kleingruppenarbeit

Daß die Kleingruppenarbeit nicht die optimale, alle Unterrichtsprobleme lösende Form des Hochschulunterrichtes ist, wird demjenigen deutlich, der mit ihr schon gearbeitet hat. Mangelnde Kooperationsbereitschaft und Kohärenz lassen jeden Kleingruppenunterricht scheitern. In diesem Zusammenhang weisen CLEMENS-LODDE und SADER auf die Umfrage Münsteraner Hochschullehrer hin, nach der schon viele Hochschullehrer "mit Kleingruppen experimentiert, aber etwa die Hälfte mehr oder weniger enttäuscht wieder davon Abstand genommen hatte."[1] Im Wesentlichen werden folgende Ursachen gescheiterter Kleingruppenarbeit aufgeführt:

- fehlendes gemeinsames Ziel,
- kein Konsenz über Verfahrensweise und Inhalte,
- überhöhte Erwartungen der Gruppenmitglieder,
- Vorstellung von der Kleingruppenarbeit als Ersatz der selbständigen Einzelarbeit, die jedoch nicht durch Gruppenarbeit aufgehoben werden kann,
- mangelnde Integrationsbereitschaft des Einzelnen.

Abgesehen von der Gefahr des Scheiterns der Kleingruppenarbeit darf nicht die soziologische Gefahr übersehen werden, die dadurch bedingt wird, daß sich leistungs- und interessenhomogene

---

1 Beate Clemens-Lodde und Manfred Sader, Motivation, Zufriedenheit und Lernerfolg in kleinen Gruppen, bei: Otto Herz u.a., Lernen in der Hochschule, i.: Blickpunkt Hochschuldidaktik, Heft 22 (1972), S. 33

Gruppen bilden, die sich dann als Elitegruppen herausbilden. Allerdings dürften homogene Gruppen recht selten zu finden sein, eventuell bei der Konstituierung von freien Arbeitsgemeinschaften.

Ein viel größeres Problem scheint es jedoch zu sein, die leiterorientierte Lernhaltung der Studenten zu überwinden. HECKHAUSEN scheint auf traditioneller Ebene zu diskutieren, wenn er feststellt: "Es genügt nicht, daß sich kleine Gruppen bilden, spontan oder eingeteilt, Räume aufsuchen und anfangen zu diskutieren. Voraussetzung ist vielmehr eine sehr sorgfältige Vorausplanung durch den Dozenten ...". Er kommt schließlich zu der Einsicht: "Dozentenlose studentische Diskussionsgruppen gehören neuerdings auch zu den Ausdrucksformen des Studentenprotestes, wenn auch die Versuche sog. 'kritischer Universitäten' gescheitert sind."[1] Bleibt es doch schließlich offen, ob das "Mehrwissen" des Dozenten nicht durch entsprechende Medien ausgeglichen werden kann, um Lernprozesse in Kleingruppen nicht durch überstarken Leitereinfluß zu blockieren.

---

1 Helmut Heckhausen, Zur Bedeutung moderner Lehrmotivationsforschung für die Hochschuldidaktik, i.: Hartmut von Hentig u.a. (Hrsg.) Wissenschaftsdidaktik, 5. Sonderheft der Neuen Sammlung, Göttingen 1970, S. 105

6. Tutoreneinsatz zur Verbesserung des Kleingruppenunterrichtes

Es ist geradezu selbstverständlich, daß Kleingruppen ohne Hilfestellung und Anleitung sich selbst überlassen vor fast unlösbare Schwierigkeiten gestellt werden, Praktikabilität und Realisierung muß in Abhängigkeit von personellen Anforderungen gesehen werden, die diese Form des Hochschulunterrichts stellt. Notwendigerweise stellt sich dann die Frage nach dem zur Leitung einer Kleingruppe geeigneten Personenkreis. Sind Habilitierte ohnehin durch mancherlei Lehr- und Forschungsverpflichtungen zeitlich kaum in der Lage, mehr als den Vorlesungen, Seminaren und Prüfungen nachzukommen, kann Assistenten, die in erster Linie ihr in zeitlich fest begrenzten Rahmen zu absolvierendes Aufbaustudium durchzuführen bemüht sind, kaum zugemutet werden, als Lehrkraft zur Verfügung zu stehen und ist schließlich eine Ausweitung des Lehrpersonals nicht in Sicht, bedarf es des gezielten Einsatzes von studentischen und wissenschaftlichen Tutoren für den Kleingruppenunterricht.[1]

6.1 Aufgabenbereich und Einsatzmöglichkeiten von Tutoren

Seit über zwanzig Jahren werden ältere Studenten mit Erfolg an der Freien Universität Berlin in der Kleingruppenarbeit eingesetzt. "Ein älterer Student traf sich als "Tutor" einmal wöchentlich

---

1 In dieser Intentionalität versteht sich auch das Tutorenprogramm der VW-Stiftung, vergl. Vorwort S. 1

für 2 Stunden mit einem Kreis von ca. 5 - 12 Erstsemestlern seines Faches, um ihnen über die Anfangsschwierigkeiten, mit denen er selbst vor nicht allzu langer Zeit gekämpft hatte, hinwegzuhelfen."[1] In einem Erfahrungsbericht über die Berliner Tutorenarbeit nennt BERENDT die Tätigkeitsmerkmale der Tutorenarbeit:

"1) vornehmlich den Anfangssemestern soll von einem älteren, erfahrenen Kommilitonen durch Einführung in die Techniken und Hilfsmittel die Einarbeitung in das gewählte Fachgebiet erleichtert, die selbständige wissenschaftliche Arbeit des einzelnen vorbereitet werden;

2) daneben soll eine individuelle Studienberatung treten.

Als Resultate dieser Arbeit wurden angegeben:

1) Überwindung der Anonymität des einzelnen durch den auch nach Beendigung der Gruppenarbeit weiterbestehenden Kontakt mit seinen Kommilitonen;

2) Hineinwachsen der Studenten in die Institute, hervorgerufen durch den Kontakt des Tutors zu Professoren und Assistenten."[2]

Der Einsatz von Tutoren vereinigt die Vorzüge der Kleingruppenarbeit mit der ungezwungenen durch keine amtsautoritären Statusschranken belastete Hilfestellung eines Erfahrenen, der die Nöte und Schwierigkeiten der Studienanfänger kennt.

---

1 Brigitte Berendt, 18 Jahre Tutorenarbeit an der Freien Universität Berlin, Blickpunkt Hochschuldidaktik, Heft 3 (1969), S. 5

2 Brigitte Berendt, a.a.O., S. 6

Nach Aufgabendifferenzierung können Tutoren folgendermaßen eingesetzt werden:

1) Tutorien als Ergänzung zu Lehrveranstaltungen

Diese Tutorien sollen das offizielle Lehrprogramm erweitern bzw. konstrastieren und sind häufig die Ergänzungen von Vorlesungen, Seminaren und Praktika. In diesen Bereich gehören sehr häufig Anleitungen zu wissenschaftlichem Arbeiten, Grundkurse, Einführungsveranstaltungen in das jeweilige Fachstudium, vorbereitende Tutorien für Unterrichtsveranstaltungen u.ä. Jedoch stehen einer solchen Tutorenarbeit eine Vielzahl von Problemen gegenüber, die nicht zu Unrecht über den Erfolg der Arbeit entscheiden. Da Ergänzungstutorien ein zusätzliches Lehrangebot darstellen und von den Teilnehmern die Bereitschaft zu kontinuierlicher Mitarbeit und Mehrarbeit gefordert wird, ergeben sich akute Zeitprobleme eines tendenziell ohnehin schon verschulten Studiums, wie auch die dort investierten Leistungen keine Anerkennung hinsichtlich prüfungsrelevanter, qualifizierender Scheine noch die persönliche Beziehung zu einem Dozenten im Hinblick auf späteres Prüfungsverhalten ermöglichen. Nicht zuletzt stehen den Ergänzungstutorien Hindernisse im Wege, die organisatorischer Art sind (Raumfrage, Lernmittel).

2) Tutorien zur Realisierung hochschuldidaktischer Inovationskonzepte

Tutorien, die im Hinblick auf den implizierten Lernerfolg einer Evaluation von Zielen, Inhalten und Methoden unterliegen und sich primär mit der Studienreform, der Arbeits- und

Organisationsstruktur an der Hochschule befassen, zielen darauf ab, eine Änderung der Struktur von Lehrveranstaltungen an den Hochschulen zu erreichen. Bei Tutorien dieser Art muß allerdings problematisiert werden, daß hinsichtlich der Festlegung von Seminarzielen häufig erhebliche Differenzen zwischen den Tutoren und den jeweiligen den Tutorien zugeordneten Dozenten auftreten, die den Strukturierungsverlauf dieser Tutorien erheblich erschweren und häufig zu einem unbefriedigenden Ergebnis führen können. Dieser Konflikt kann in der Tat nur schwerlich gelöst werden, da die Tutoren sich als Vertreter studentischer Interessen einer progressiven Studienreform verstehen, andererseits aber auf das Wohlwollen der ihnen zugeordneten Dozenten angewiesen sind, um ihre Stellung nicht zu verlieren und damit finanzielle Einbußen zu erleiden.

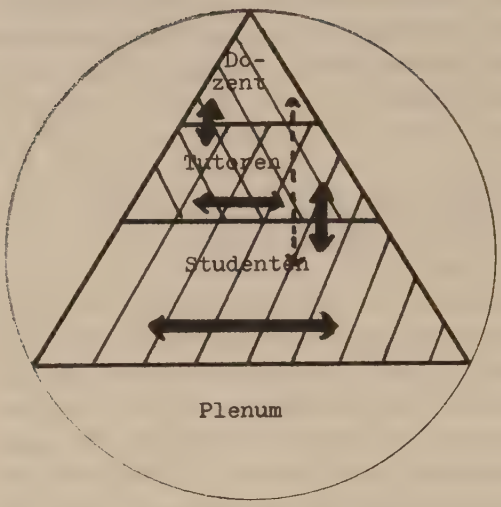
Allerdings sollte nicht übersehen werden, daß bei entsprechender Unterstützung von seiten der Dozenten und einem günstigen Verlauf von Tutorien sich als positives Ergebnis des Tutoreneinsatzes ein sozialer Lerneffekt einstellt, wie auch die damit eng in Zusammenhang stehenden Leistungsvorteile nicht zu übersehen sind. Somit werden die Tutorien als ein positiver Bestandteil des Hochschulunterrichtes zu werten sein, da sie nicht zuletzt auch die Möglichkeit einer veränderten, wesentlich stärker praxisbezogenen Arbeitsform darstellen können. Allerdings muß dabei ausdrücklich darauf geachtet werden, daß die inhaltliche Arbeit der Tutorien mit in die allgemeinen Lehrangebote einbezogen werden, um so der Gefahr zu entgehen, daß mißliebige Themenbereiche von der Seminararbeit ausgeschlossen und auf die Tutorien abgeschoben werden.

Sinnvolle Tutorenarbeit im Kleingruppenunterricht kann jedoch nur dann betrieben werden, wenn eine geeignete Auswahl, Ausbildung und Betreuung der Bewerber um eine Tutorenstelle gewährleistet werden.

6.2 Kommunikationsstruktur tutorengeleiteter Kleingruppen

Zur Skizzierung der Kommunikationsstruktur tutorengeleiteter Kleingruppen soll hier paradigmatisch ein Unterrichtsverlauf zugrunde gelegt werden, der am häufigsten vorzufinden ist und auf drei Ebenen verläuft: Großgruppe (Plenum) mit den beteiligten Dozenten, Tutoren und Studenten; Kleingruppe (Tutoren und Studenten) und Planungsgruppe (Dozenten und Tutoren). Bei dieser Unterrichtsform lassen sich zwei Kommunikationsebenen horizontal und vertikal darstellen. (Vgl. Skizze). Auf horizontaler Ebene ergibt sich unter den jeweils gleichen Interessen (Lern-) gruppen ein guter Kommunikationsprozeß, durch günstige Artikulationsbedingungen und Möglichkeiten des Wirksamwerdens von Feedback.

Die vertikale Ebene dagegen bedingt durch ihre hierachische Struktur eine negative Veränderung der Kommunikation. Diese Ebene ist zugleich auch die der Organisationsentwicklung, von ihr werden die Arbeitsabläufe von oben her entwickelt (entsprechend gering ist das Feedback).



Die Intensität der Pfeile kennzeichnet die feedback-Möglichkeit

/// Differenzierung in Kleingruppen

\\\ Planungsgruppe

Für den Ablauf von Unterricht und Lernprozessen muß konsequenterweise ein Ausbau horizontaler Kommunikationsbereiche durch kleine Studentengruppen, die nicht leiterzentriert sind und in denen dem Tutor die Aufgabe übertragen wird, Organisator von Lernprozessen zu werden, vorangetrieben werden. Betrachtet man nun die einzelnen Horizontalgruppen in ihrem Zusammenhang hinsichtlich durchgängiger Kommunikationsprozesse, so wird deutlich, daß Informationen der Dozenten meist durch die Tutoren weitergegeben werden. Dadurch werden die Tutoren in eine Rolle hineingedrängt, die sie eigentlich gar nicht wollen: der "verlängerte Arm" der Hochschullehrer. In dieses Rollenschema eingebettet ist die Vorstellung von der vorbereitenden Qualifiizierung auf den (Hochschul-) Lehrerberuf. Diese Aspekte wie auch die Diskrepanz

zwischen altersmäßiger Zugehörigkeit zu den Studenten und der quasi Dozentenfunktion lassen deutlich werden, wie sehr noch so sehr zu begrüßende reformerische Initiativen (vgl. das Tutorenprogramm der Volkswagen Stiftung) nur Stückwerk bleiben müssen, da die institutionalisierten Rahmenbedingungen keine Berücksichtigung in Bezug auf ihre mögliche Veränderung finden.[1]

---

1 Einen wichtigen Beitrag dazu können die hochschuldidaktischen Zentren liefern, indem sie die Tutorenausbildung von zentraler Stelle aus initiieren und die Tutoren während ihrer Tätigkeit betreuen, wie dieses beispielsweise vom Interdisziplinären Zentrum für Hochschuldidaktik (IZHD) in Hamburg bereits seit geraumer Zeit geschieht. (Vgl. hierzu u.a.: Ludwig Huber, Tutorenausbildung, uni hh reform Nr. 5, Hamburg 1974, S. 65 - 66)

6.3 Auswahl von Tutoren

Grundsätzlich sollten Tutorenstellen öffentlich ausgeschrieben werden. Über die eingegangenen Bewerbungen hat dann ein Auswahlgremium, das paritätisch von Professoren, Räten, Assistenten und Studenten besetzt ist, zu entscheiden.[1]

Als Auswahlkriterien könnten die Gesichtspunkte, die HECKHAUSEN bei der Erarbeitung eines Psychologie-Tutorenprogrammes entwickelt hat, zur Anwendung kommen:

"1. keine anderweitige Verpflichtung außerhalb des eigenen Studiums,

2. Freude am Unterrichten und Diskutieren,

3. didaktische Fähigkeiten,

4. qualifizierte Studienleistungen."[2]

Die Entscheidungskriterien von HECKHAUSEN setzten in ihrer Reihenfolge Prioritäten. So ist nicht fachliche Qualifikation in erster Linie Maßstab für die Auswahl, sondern soziale und pädagogische Fähigkeiten. Ungeeignet für die Tutorenarbeit "sind 'Alleswisser', Dauerredner, Streber, Perfektionisten und alle Studenten mit Tendenz zu autoritärem Verhalten."[3]

---

1 Diese Forderung ist als bewußter Gegensatz zu denen in § 58 Abs. 1 Hochschulrahmengesetz (HRG) geforderte personelle Abhängigkeit zu den einzelnen Hochschullehrern zu sehen, da diese Abhängigkeit nicht dazu führen würde, unter den Bewerbern den qualifiziertesten herauszufinden.

2 Heinz Heckhausen, Dreijähriges Tutorenprogramm für das Grundstudium der Psychologie aus Mitteln der VW-Stiftung an der Ruhr-Universität Bochum, i.: Hochschuldidaktische Materialien Nr. 6 (1969), S. 1o

3 Brigitte Eckstein und Ernst Bornemann, a.a.O., S. 162

6.4 Ausbildung von Tutoren

Ist das Auswahlverfahren durchgeführt und die Tutorenanwärter bekannt, bedarf es nun einer entsprechenden Ausbildung. In Berlin sind zu diesem Zwecke eigens Tutorenlehrgänge eingerichtet worden, in denen in Wochenendseminaren in Zusammenarbeit mit Professoren und Assistenten die "älteren" Tutoren über ihre Erfahrungen berichten.[1] Allerdings muß bei diesem Ausbildungssystem die mangelnde Praxisnähe gerügt werden. Daher scheint der Vorschlag von ECKSTEIN und BORNEMANN sinnvoller, neueingestellte Tutoren erfahreneren Tutoren zunächst hospitierend zur Seite zu stellen.[2] Die inhaltliche Festlegung der Ausbildung muß den späteren Anforderungen gerecht werden, damit die Tutoren in der Lage sind

- methodische und methodologische Fragestellungen ihres Fachgebietes zu beantworten,
- gruppendynamische Prozesse einzuleiten und zu steuern.

Die Tutorenausbildung muß zeitlich recht begrenzt bleiben, da dem Tutoren durch sein eigenes Studium kaum eine längere Ausbildung zugemutet werden kann. Dann werden "die Tutoren mit Ansprüchen an zusätzliche Ausbildung überfordert, so wird ihnen die Arbeit unattraktiv, und es werden sich zu wenige zur Verfügung stellen."[3]

---

1 Brigitte Berendt, a.a.O., S. 26

2 Siehe: Brigitte Eckstein und Ernst Bornemann, a.a.O., S. 162

3 Brigitte Eckstein und Ernst Bornemann, a.a.O., S. 162

6.5 Betreuung von Tutoren

Die dritte Phase der Heranbildung von Tutoren umfaßt ihre Betreuung parallel zu ihrem Einsatz, die in der Regel von dem denen ihnen jeweils zugeordneten Dozenten erfolgen soll, damit Sach-, Organisations-, und Methodenprobleme besprochen werden können. Nur so kann die Gefahr der unrichtigen und unzureichenden Lehre weitgehend ausgeschaltet werden.

Der Einsatz von Tutoren im Kleingruppenunterricht stellt auch neue Anforderungen an den Dozenten. Werden schon von den Tutoren Einblicke in gruppendynamische Prozesse verlangt, um wieviel mehr muß dann der Dozent, dem durch seine Tätigkeit des Motivierens, Beratens und Kontrollierens die Rolle eines Supervisors zugewiesen wird, profunde Kenntnisse der Gruppendynamik vorweisen. Allein die Schwierigkeit auf Seiten des Dozenten, seinen Verhaltensstil kritisch zu reflektieren und möglicherweise zu modifizieren, bedarf gründlicher Schulung.

Die hier einsetzende Forderung erstreckt sich auf den ganzen Bereich des Hochschulunterrichtes. Immer noch werden, was bei der Tutorenauswahl als selbstverständlich gelten soll, pädagogisch - didaktische Fähigkeiten der Dozenten in keinen eigenen Schulungskursen geprüft bzw. eingeübt.[1]

---

1 In Großbritannien werden seit einigen Jahren bereits hochschuldidaktische Kurse mit Erfolg für Dozenten durchgeführt. Vergl. hierzu: Brigitte Eckstein, Ein hochschuldidaktischer Einführungskurs für Hochschullehrer in England, i.: Deutsche Universitäts-Zeitung, Jg. 1973, Heft 6 (2. März Ausg.), S. 229 - 230

6.6 Effektivität der Tutorenarbeit

"Während der heutige Universitätsunterricht zumeist noch auf das Prestige des einzelnen und auf Leistungskonkurrenz der Individuen eingestellt ist, werden mit dem Tutoren-System auch die Gemeinschaftsarbeit, die soziale Verantwortlichkeit und gegenseitige Hilfeleistung geübt. Mit der zunehmenden Komplizierung der Wissenschaft und des öffentlichen Lebens wird die Teamarbeit immer wichtiger: Darum gehört es zur Aufgabe von Universität und Hochschule, auch zu dieser Teamarbeit heranzubilden."[1]

Sind schon die Vorteile des Tutoreneinsatzes für das Gesamtsystem Universität von größtem Nutzen (Ausweg aus der Anonymität des Massenunterrichtes), so kann sich der Tutor selbst hinsichtlich seines späteren Berufes in dazu notwendige pädagogisch-psychologische Fähigkeiten einüben.

Zusammenfassend kann gesagt werden, daß im Kleingruppenunterricht unter Tutorenanleitung Verhaltensziele realisiert und eingeübt werden können, wie sie im Rahmen wissenschaftlicher Ausbildung notwendig sind: Kommunikation, Kooperation,

---

1 Ernst Bornemann, Wege zur Verbesserung des Hochschulunterrichts durch Tutorenausbildung, i.: Ernst Meyer, (Hrsg.), Hochschuldidaktische Projekte, Stuttgart 1972

Kreativität, Kritikfähigkeit und Motivation.[1] Doch sollte man berücksichtigen, daß Tutoren weder hinsichtlich des Wissensstoffes klüger sein können als die Professoren. "Das heißt, man kann von den Tutoren nicht die Lösung eines Problems verlangen, für das zuerst die Studieninhalte neu geordnet, die Lehr- und Lernformen neu entwickelt, die Anschlüsse an Berufskarrieren neu durchdacht und geplant werden müssen .... Das Tutorenproblem darf nicht zum Ausweichproblem der Studienreform werden."[2]

---

1 Zur Frage der Möglichkeit der Aktivierung der intrinsischen Motivation in den verschiedensten Lernsituationen hat die Forschungsgruppe Hochschulkapazität an der Universität Mannheim einen wertvollen Beitrag geliefert: Gerhard PORTELE (Hrsg.) Intrinsische Motivation in der Hochschule, i.: Blickpunkt Hochschuldidaktik, Heft 12 (1970). Diese empirische Untersuchung hat u.a. gezeigt, daß studentische Arbeitsgruppen die Vorteile der Vorlesung (geringer Examensdruck und geringe Angst) und die positiven Merkmale der Seminararbeit (höhere Partizipation der Studenten an Entscheidungen und höhere Expressivität, d.h. emotionale Sicherheit) vereinigt und so zu optimaler Wirkung für die intrinsische Motivation führt. Zu ähnlichen Ergebnissen ist WINTELER in seiner empirischen Arbeit "Determinanten der Wirksamkeit akademischer Lehrveranstaltungen" gekommen, wenn er feststellt, daß die "Förderung und Erhöhung der Intrinsischen Motivation ... in der Reihenfolge: Vorlesung, Gruppenübung, Seminar, Arbeitsgruppe zugeordnet ist. Die Intrinsische Motivation steigt, wenn "1) die extrensich motivierenden Faktoren verringert werden (Rollenschwierigkeiten, Kodifikation, Studenten-Dozentenzentriertheit, Expressivität, Angst, H.H.W.) 2) der Lernstoff anregend gestaltet wird." (Strukturiertheit, Komplexität, H.H.W.), a.a.O., S. 172/73

2 Horst Baier, Keine Chance zur kooperativen Zusammenarbeit, Interview, i.: Analysen, 3. Jg. Heft 7 (1973), S. 31

Sinnvoll kann die Tutorenarbeit nur dann werden, wenn in ihr nicht ein billiges Mittel gesehen wird, den personellen Mangel in der Lehre durch "Halbqualifizierte" ausgleichen bzw. insgesamt die Ausbildungskosten durch dererlei Maßnahmen herabsetzen zu wollen.

Tutorentätigkeit an der Hochschule muß aus ihrem Stadium der Improvisation, d.h. als ein begrenztes Sofortprogramm für die Ausbildungssituation in den Massenfächern heraus[1] zu einem hochschuldidaktischen Experimentier- und Erprobungsfeld neuer Unterrichtsstrategie an der Hochschule werden. Jede Maßnahme jedoch, die diese Forderungen vernachlässigt, ist nur dazu geeignet, die desolate Unterrichtssituation durch die Schaffung von "Mini-Dozenten" ohne fachspezifische Qualifikation zu perpetuieren.

Zudem kommt, daß die engen Beziehungsstrukturen zwischen Dozenten und Tutoren den Interaktionsprozeß zwischen Tutoren und Studenten wiederum dergestalt beeinflussen, daß die Tutoren der Gefahr unterliegen, den Unterrichtsstil der ihnen zugeordneten Dozenten zu übernehmen, wodurch die Einwegkommunikation im Hochschulunterricht nicht durchbrochen wird.

So kann der Einsatz von Tutoren nur dann sinnvoll werden, wenn das Verständnis von universitärem Lernen dahingehend revidiert wird, daß Lernprozesse nur auf der Basis wechselseitiger Interaktion induziert werden können. Es ist schlechterdings unmöglich, von Tutorien eine bessere Lernstruktur zu erwarten, als sie das Gesamtsystem imstande zu leisten ist, in das die Tutorien integriert sind.

---

1 Vergl. hierzu: Tutorenprogramm der Stiftung Volkswagenwerk, Loseblattsammlung, S. 146

6.7 Tutorenprogramm der Stiftung Volkswagen-Werk

Als die VW-Stiftung mit Beginn des Wintersemesters 1968/69 Mittel für Tutorenprogramme bereitstellte, ging sie von der Intention aus, den Einsatz von Tutoren in Kleingruppen an Universität und Hochschule als Möglichkeit der

- "Verbesserung der Ausbildungssituation im Grundstudium der Massenfächer,
- Anregung von hochschuldidaktischen Experimenten,
- Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses durch Tutorentätigkeit"[1]

durchzuführen.

Die ersten Schwierigkeiten bei der Durchführung traten durch die hochschulpolitischen Auseinandersetzungen auf, deren Anfänge mit dem Beginn des Tutorenprogrammes zusammenfielen und mancherorts zu heftigen Kontroversen zwischen Tutorengruppen und Hochschullehrern führten. (In zwei Fällen mußte wegen dieser Auseinandersetzungen die Förderung eingestellt werden).

Insgesamt sind an 25 (anfangs 27) Hochschulen in 2o Fachrichtungen 84 Tutorenprogramme gefördert worden. "Nachdem alle Informationen über den Verlauf des Programmes vorliegen, kann gesagt werden, daß eine quantitative Verbesserung der Lehrsituation nahezu in allen Fällen erreicht werden konnte und daß das Tutorenprogramm an den meisten Instituten auch zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses beigetragen hat."[2]

---

1 Tutorenprogramme, Ergebnisse - Diskussion, Stiftung Volkswagenwerk, Loseblattsammlung, Bemerkungen zum Abschluß des Tutorenprogrammes, Hannover Juli 1973, S. 263

2 Tutorenprogramm, a.a.O., S. 263

Dieses Ergebnis erscheint nach Durchsicht des nunmehr abgeschlossenen Programmes erstaunlich, da wohl über die Qualifikationen der Tutoren Angaben getroffen, aber leider kaum Aussagen über die inhaltlichen Notwendigkeiten einer Anleitung und Ausbildung gemacht worden sind. Dies muß zwangsläufig den Eindruck erwecken, als habe man die Tutoren ohne eine methodisch-didaktische Anleitung in die für sie bestimmte Praxis geschickt. Aber gerade einer Inhaltsbestimmung von Ausbildung und Anleitung hätte es angesichts der an fast allen Universitäten und Hochschulen eingesetzten Tutorenarbeit dringend bedurft.

In den Erfahrungsberichten der Tutoren kommt zum Ausdruck, daß durch die starke Arbeitsbelastung ihrer Tutorentätigkeit sich eine Vernachlässigung der eigenen Studien bemerkbar machte.[1] Weiterhin ist bemerkenswert, daß sich Tutorien als neue Unterrichtsform bei den Studenten noch nicht durchsetzen konnten und daher eine Vielzahl von Tutorien, mit Ausnahme der examensvorbereitenden, recht schwach besucht wurden.[2]

Die zentrale Problematik des gesamten Tutorenprogrammes liegt allerdings in den Auswirkungen der Finanzierung durch Dritte (wie sie bei fremdfinanzierter Forschung immer auftreten würden), bei der den am Programm beteiligten Dozenten die Entscheidung genommen wird, über den sinnvollen Einsatz der ihnen bereit gestellten Mittel selbst zu befinden. Die Reduzierung der Entscheidung,

---

1 Vergl. hierzu: Tutorenprogramme, Bericht über das Tutorenseminar vom 4. - 6. Dezember 197o im Mathematischen Forschungsinstitut Oberwolfach, S. 5

2 Vergl. hierzu: Tutorenprogramme, Auszüge aus dem Semesterbericht des biologischen Institus I Freiburg 197o, S. 14

ob Mittel bereitgestellt werden oder nicht, Tutorenprogramm ja oder nein, kann keine befriedigende Alternative darstellen, da sie jegliche Reflexion über den grundsätzlichen Erfolg solcher Unternehmungen bzw. die Erarbeitung von Alternativkonzepten nicht ermöglichen kann.

Schließlich sei noch ein personelles Problem genannt: Bei Studenten wie auch Dozenten ist auf die mögliche Gefahr verwiesen worden, durch den Einsatz von unterbezahlten wissenschaftlichen Tutoren könne sich ein akademisches Proletariat herausbilden. Darum sei es sinnvoller, nur studentische Tutoren einzusetzen.[1]

Wenn also auch der Ausgangspunkt des Einsatzes von Tutoren ein zeitlich begrenztes Sofortprogramm zur Verbesserung der Ausbildungssituation in den Massenfächern des hochschuldidaktischen Experimentierens und Erprobens gewesen ist, so hat sich nicht zuletzt auf Grund der Praxisbewährung trotz des häufig improvisierten Beginnens die Notwendigkeit des Tutoreneinsatzes gezeigt. "Der Einsatz von Tutoren als hochschuldidaktisches Mittel in der Reform des Hochschulunterrichtes hat zum Ziel, dem Studenten innerhalb der Lehrveranstaltungen vor allem in den ersten Semestern in vermehrtem Umfange Unterricht in Kleingruppen zur intensiven Erarbeitung, Vertiefung und Ergänzung des Lehrstoffes anzubieten. Die Tutoren haben dabei Gelegenheit, didaktische Erfahrungen zu sammeln."[2]

---

1 Vergl. hierzu: Tutorenprogramme, Abschlußbericht des Senatsausschusses für das Tutorenprogramm der Universität Göttingen, Juli 1973, S. 22

2 Richtlinien für die Durchführung des Tutorenprogrammes der Länder, Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 27.5.1971

Insgesamt trotz aller Schwierigkeiten bei der Durchführung kann das Tutorenprogramm als ein wertvoller hochschuldidaktischer Beitrag gewertet werden, da aufgezeigt wurde, wie dringend es des Tutoreneinsatzes zur Verbesserung des Hochschulunterrichtes bedarf.

7. Prüfung als hochschuldidaktisches Problem

7.1 Entstehungsgeschichte der Prüfung

Staatsprüfungen als Qualifikation für ein bestimmtes Amt oder als Zulassung zu weiterer Bildung gelangten erst im Verlauf des 19. Jahrhunderts zu der Bedeutung, die sie heute in unserem öffentlichen Leben einnehmen.

"Über die erste Entstehung, und die ursprüngliche Beschaffenheit akademischer Prüfungen und Promotionen sind bis jetzt (auch bis in die Gegenwart, H.H.W.) keine Urkunden bekanntgeworden." "Allem Vermuthen nach waren die Lehrer nicht die Ersten, welche ihre bisherigen Schüler nöthigten, sich prüfen zu lassen; sondern die Schüler baten ihre Lehrer, daß sie dieselben prüfen und ihnen alsdann günstige Zeugnisse geben möchten."[1]

In Deutschland kennen wir erst seit dem Mittelalter Prüfung, allerdings nur Schul- und akademische Prüfungen; doch gab es auch eine kirchliche Prüfung der Befähigung für das Geistliche Amt.

In der Neuzeit bildete sich mit der Gliederung des Kursus das System der Versetzungsprüfung aus. Dazu kamen Aufnahmeprüfungen an den im 16. Jahrhundert von der Reformation errichteten Landesschulen. Besonders bekannt wurde das württembergische Landexamen, wodurch über die Aufnahme in die Klosterschulen, mit Unterhaltung und

---

1 E. Meiners, Über die Verfassung und Verwaltung deutscher Universitäten, 1. Bd. Göttingen 18o1, S. 343

Unterricht auf öffentliche Kosten, entschieden wurde. Erst im 19. Jahrhundert kommt den Staatsprüfungen immer mehr Bedeutung zu, und zwar durch ein Interesse des Staates wie des zu Prüfenden gleichermaßen bedingt: der Staat gewinnt immer mehr Interesse daran, für seine Ämter gleichmäßig und gut ausgebildete Kandidaten zu bekommen, und die Bewerber achten immer mehr auf eine möglichst gerechte, nicht durch soziale Stellung, sondern durch entsprechende Leistung bedingte Auswahl.[1]

Für die eine rechts- oder staatswissenschaftliche Vorbildung erfordernden Berufe werden überall Prüfungsbehörden bestellt, denen der Kandidat seine fachwissenschaftliche Ausbildung nachzuweisen hat, bevor er in den Bewerberkreis aufgenommen wird. Oft erfolgt dann noch eine Amtsprüfung, nach vorausgegangener praktischer Vorbildung. Auch Ärzte und Lehrer benötigen nun eine staatliche Prüfung zur Ausübung ihres Berufes.

Seit 1788 verdrängt die Abiturientenprüfung die Aufnahmeprüfung der Universität; auch hier zeigt sich die zunehmende Demokratisierung des Staates: Nicht mehr wie im Mittelalter können die Söhne höher stehender Eltern die Universität besuchen, ohne die gleichen Schulen besucht zu haben wie die Kinder einfacher Leute. Von nun an wird von allen ein gleiches Maß an Energie und geistiger Begabung gefordert.[2]

---

1 Siehe hierzu: Die Ausführungen zu HUMBOLDT, S. 15 ff.

2 Vergl. hierzu: Friedrich Paulsen, Die deutschen Universitäten und das Universitätsstudium, a.a.O. S. 429 ff.

7.2 Ideengeschichtlicher Exkurs

In der Geschichte der Pädagogik taucht der Begriff der Prüfung in den verschiedensten Gestalten und Funktionen auf, die LOCH[1] in sechs Kategorien versucht hat, systematisch zu erarbeiten.

Sokratischer Ursprung

Sokrates prüfendes Fragen wird zur entscheidenden Methode der Wahrheitsfindung. Indem er Fragen stellt, offenbart sich Widersprüchliches und Unrichtiges. So wird tradiertes Wissen um der Selbsterkenntnis willen in Frage gestellt. Das sokratische Fragen prüft nicht den Wissenshorizont, sondern entlarvt vermeidliches Wissen als Nichtwissen.

Jüdisch- und christlich-theologischer Ursprung

Der Mythos vom Sündenfall und die Heimsuchungen Gottes, um die Gesetzestreue der Israeliten auf die Probe zu stellen, können als Prüfungen verstanden werden. In der christlichen Theologie wird gottgefälliger Wandel durch fortwährende Selbstprüfung zum substantiellen Bestandteil der christlichen Erziehung.

Katechetischer Ursprung

Die Sinngebung des katechetischen Unterrichtes besteht in der Deduzierung gegebener Lehrsätze, die durch die sich daran anschließende Frage: "Was ist das?" eingeleitet wird. Die prüfende Intention der Katechetik wird durch das Abfragen der Lehrsätze und die sie implizierenden Erklärungen deutlich.

---

1 Werner Loch, Historische Vorbetrachtungen zu einer Pädagogik der Prüfung, i.: Bildung und Erziehung, Jg. 16 (1963), S. 1o - 193

Positivistischer Ursprung

Die Organisierung von Prüfungen durch höhere Instanzen unter Berücksichtigung des Leistungsprinzipes kennzeichnen die positivistische Richtung des 19. Jahrhunderts. Die religiös-erzieherische Funktion von Prüfung wird durch die gesellschaftlich-berufliche weitgehend abgelöst. "Die Prüfung scheint nicht mehr der Erziehung selbst, sondern nur noch der Feststellung der durch die Erziehung erreichten Tauglichkeit zu dienen."[1]

Arbeitspädagogischer Ursprung

Der Kerschensteinersche pädagogische Ansatz der Selbstprüfung des Menschen an seiner Arbeit muß verstanden werden als das Konzept der Arbeitsschulbewegung unseres Jahrhunderts. Indem der Mensch das, was er geschaffen hat, einer kritischen Prüfung unterzieht, gewinnt er an Sachlichkeit. Damit wird die Prüfung wieder eine Erziehungsform, allerdings mit der Übertragung des Prüfens vom Lehrer auf den Schüler.

Soziologischer Ursprung

Im Zuge der Veränderung gesellschaftlicher Strukturen übernimmt die Prüfung eine neue Funktion, indem sie entscheidendes Kriterium für den beruflichen und gesellschaftlichen Aufstieg wird. Nicht Herkunft und kriegerische Leistungen, die jahrhundertelang Indiz für den gesellschaftlichen Status waren, sondern Leistungen, die durch Prüfungen nachgewiesen werden, bestimmen das Fortkommen des Menschen.

---

1 Werner Loch, a.a.O., S. 189

7.3 Sinn der Prüfung: Selbstbestätigung oder Auslese

Nach ihrer pädagogischen Implikation lassen sich grundsätzlich zwei Prüfungen unterscheiden: die Bestätigungs- und die Ausleseprüfung. Akademische Prüfungen verbinden Momente der Bestätigung wie auch der Auslese, indem sie die erfolgreiche Absolvierung eines Ausbildungsganges bescheinigen, aber zugleich soziale und berufliche Positionen eröffnen, die sonst kaum möglich wären.

Die Bestätigungsprüfung

Als Bestätigungsprüfungen können in der Regel Schulprüfungen gelten, die die erfolgreiche oder nicht erfolgreiche Absolvierung eines Ausbildungsganges bescheinigen, wie dies auch bei beruflichen Abschlußprüfungen (z.B. Gesellenbrief) der Fall ist.

Bestätigungsprüfungen weisen meist wenige Versager auf, da Unabwägbarkeiten, wie Unpäßlichkeit und Nervosität vor und in der Prüfung, die möglicherweise zum Versagen führen könnten, vom Prüfer, der die Leistungen während der oft längeren Ausbildung kennt, nicht so schwerwiegend beurteilen wird.

Die Ausleseprüfung

Ausleseprüfungen haben die Funktion, aus einer Population die jeweils Besten herauszufinden. So dürften u.a. Prüfungen für die Vergabe von Stipendien, bei der mehrere Bewerber zur Disposition stehen, dazu gerechnet werden. Bei der Gewichtigkeit ihrer Entscheidung verlangt die Ausleseprüfung ein höchstes Maß an Genauigkeit in der Bewertung und jeder subjektive Aspekt wie etwa der, ob es für den einen Kandidaten aus sozialen oder pädagogischen Erwägungen besser wäre, anderen leistungsmäßig qualifizierteren Bewerbern vorgezogen zu werden, bleibt unberücksichtigt.

Angesichts der sich aus einem Bestehen oder Nichtbestehen ergebenden Konsequenzen ist der Grad der emotionalen Erregbarkeit höher anzusetzen als bei der Bestätigungsprüfung.

7.4 Formen der Prüfung

Den Versuch einer systematischen Gliederung von derzeit gebräuchlichen Hochschulprüfungen hat BORNEMANN[1] unternommen. Danach lassen sich drei Grundtypen unterscheiden:

Praktische Leistungsprüfungen zum Zwecke der Erledigung praktischer Aufgaben, die sich über einen längeren Zeitraum erstrecken können. (Anfertigung von Modellen in konstruktiv-technischen und zahnärztlichen Bereichen.) Dazuzurechnen sind schließlich Vorführungen, wie Sport, Demonstration von Operationstechniken, Diagnostik und Anamnese in der Medizin.

Mündliche Prüfungen können entweder in Gesprächsform oder im Wechselspiel von Frage und Antwort, wobei die Fragen aus einem Zettelkasten losähnlich gezogen werden, ablaufen. Weiterhin ist es auch möglich, dem Prüfling eine Aufgabe zu stellen (z. B. die Interpretation eines Textes) mit anschliessender Diskussion. Formal sind Einzel- und Gruppenprüfungen möglich; wie auch die Anzahl der Prüfer (Vor- und Beisitzender) variiert. Schließlich kann auch - wie es in einzelnen Fachbereichen praktiziert wird - die Öffentlichkeit zugelassen werden. In der Regel wird der Verlauf der mündlichen Prüfung durch ein Protokoll festgehalten.

---

1 Ernst Bornemann, Versuch einer systematischen Aufzählung möglicher Prüfungsformen, i.: Blickpunkt Hochschuldidaktik Heft 1 (1969), S. 22-23

Schriftliche Prüfungen bestehen entweder in der Anfertigung einer Hausarbeit mit oder ohne Terminbeschränkung und zum Teil freigewähltem Thema oder Klausuren. In den Klausuren werden dem Kandidaten meist Problemaufgaben vorgelegt, die in einer zuvor festgesetzten Frist gelöst werden müssen.

7.5 Pathologie des gegenwärtigen Prüfungssystems

Die bisher aufgezeigten Funktionen und Formen von Prüfungen, die darin bestehen, Kontrolle über Wissen und wissenschaftliches Denken auszuüben, können nicht ohne Auswirkungen auf den Studiengang bleiben, da die Kenntnisaneignung häufig nach den Prüfungsanordnungen ausgerichtet wird. Die sich hieraus ergebenden Konsequenzen hinsichtlich Motivation und Zielsetzung von Prüfungen bedürfen pädagogischer Reflexion. Die bisherige Prüfungspraxis im akademischen Bereich motiviert den Studenten höchst einseitig, da Erfolg im Studium nur durch ständiges Vorbereiten auf Prüfungen möglich ist. Die hierbei deutlich werdende Gefahr der Vorbereitung, sich nur auf prüfungsrelevante Themen zu beschränken, verhindert selbsttätiges schöpferisches Arbeiten. Denn die Prüfung ist Ziel allen Lernens, statt Hilfestellung zum Lernen zu bieten. Die sich hier schon ansatzweise offenbarende pathologische Struktur der Prüfung bedarf ausführlicher Erörterung.

7.5.1 Mangelnde Validität der Beurteilung

Validität bezeichnet die Gültigkeit dessen, was ein Test (hier Prüfung) messen soll.[1] Im Folgenden muß also reflektiert werden, ob ein Prüfungsverfahren imstande ist, als Meßinstrument in Anspruch genommen zu werden.

Schriftliche Prüfungen

Ein Prüfling, der ein Anrecht auf objektive Bewertung seiner schriftlichen Arbeiten erwartet, wird häufig enttäuscht. Subjektive Kriterien, die oftmals von Sinnverständnis des Prüfers abhängen, bestimmen weitgehend das Prüfungsergebnis. Ein gewisses Maß an Objektivierung könnte dann erreicht werden, wenn z.B. Klausuren von mehreren Prüfern unabhängig voneinander durchgesehen und beurteilt werden. Doch diese Möglichkeit einer Objektivierung wird zumeist mit dem Einwand abgetan, Prüfer seien ohnehin schon mit Prüfungen überlastet, so daß Mehrarbeit in dieser Richtung nicht mehr bewältigt werden kann.

Die Möglichkeit, schriftliche Prüfungen durch eine Standardisierung (Tests, multiple choice-Verfahren) zu objektivieren, scheint sich als passabler Lösungsvorschlag anzubieten. Denn alle Prüflinge bekommen die gleichen Fragen vorgelegt und die Antworten werden alle demselben Bewertungsmaßstab unterzogen, wodurch der subjektive Einfluß des Prüfers wesentlich reduziert wird. "Die Kontrolle über die Prüfungssituation wird anonymen Testkonstrukteuren in zentralen Prüfungsinstitutionen überlassen. Der Prüfling bekommt kaum Gelegenheit, den vom Testkonstrukteur abgesteckten Rahmen des gefragten Verständnisses zu

---

1 Vergl. hierzu: Gustav A. Lienert, Testaufbau und Testanalyse, Weinheim 1969

überschreiten und eigene Auffassungen vorzutragen, die außerhalb der angebotenen Wahlantworten fallen."[1] Damit ist aber zugleich auch die Grenze der Anwendung standardisierter Prüfungen aufgezeigt. Sozial- und geisteswissenschaftliche Fachdisziplinen, bei denen mehrdeutige, sogar kontroverse Ansichten zu einer Fragestellung möglich sind, lassen sich nicht auf eindeutige Antworten reduzieren, wie auch Kreativität und Problemlöseverhalten nicht ermittelt werden können.

Mündliche Prüfungen

Die mündliche Prüfung ist hinsichtlich der objektiven Beurteilung höchst fragwürdig. Der Prüfling, meist einem Kreuzfeuer von Fragen ausgesetzt, ist weitgehend in seinem Prüfungserfolg vom Prüfungsstil des Prüfers abhängig. Läßt der Prüfer den Kandidaten nicht ausreden und wechselt er durch ständiges Unterbrechen seine Fragestellungen, wird der Prüfling verunsichert, da er glauben muß, die gestellten Fragen nicht richtig beantwortet zu haben. Ein laissez-fairer Prüfungsstil andererseits, bei dem der Prüfer den Prüfling redenläßt, ohne ihn je unterbrochen zu haben, vermag die Prüfungssituation und sein bewertbares Ergebnis nicht zu objektivieren.

Zudem muß berücksichtigt werden, daß das Anspruchsniveau des Prüfers von den verschiedensten Variablen abhängig ist, ohne daß es einer Reflexion unterzogen wird. Daher ist die Forderung, die SADER u.a. erhebt, durchaus berechtigt, wenn er jeden Prüfer, der mündlich prüft, auffordert zu überprüfen:

---

1 Steinar Kvale, Prüfung und Herrschaft, Weinheim und Basel 1972, S. 46/47

- "Welche Dimension der Beantwortung von Prüfungsfragen sind für ihn relevant: Genauigkeit der Darstellung, Abstraktionsniveau der Darstellung, Originalität im Denken ...
- Welche inhaltlichen Anforderungen sind sinnvoll für die Prüfung: Wissen, das für die Praxis unabdingbar ist, unumgängliche methodische Grundkenntnisse, Lehrangebot der letzten drei Jahre ..."[1]

7.5.2 Psychologische Kritik am Prüfungssystem

Das Versagen eines Kandidaten in Prüfungssituationen wird allzu leicht auf Leistungsschwäche oder auf ungenügende Vorbereitung zurückgeführt. Daß möglicherweise latente Faktoren,wie z.B. psychische Bedingungen, das Prüfungsgeschehen determinieren, bleibt unbeachtet. Angesichts dieser Tatsache scheint es nicht verwunderlich, daß die psychischen Bedingungen im Prüfungsgeschehen, die unterschwellig Prüfer und Prüfling beeinflussen, zunehmend in hochschuldidaktischen Erörterungen breiteren Raum einnehmen. Wie MOELLER aufzeigt, ist es nachweisbar, "daß gerade die Prüfungssituation prädestiniert erscheint, unbewußte neurotische Konflikte des einzelnen zu aktualisieren."[2]

Traumatische Relikte, wie sie in den kaum frustrations- und konfliktfreien Sozialisationsprozessen dieser Gesellschaft zurückbleiben, bilden ein Potential für neurotische Angstzustände, die sich

---

1 Manfred Sader u.a., a.a.O., S. 1o2

2 Michael Lukas Moeller, Zur Psychoanalyse der Prüfungsangst, i.: betrifft: erziehung, Heft 1o (1968), S. 22

in Prüfungen aktualisieren. Neurotische Angstzustände im Gegensatz zu realen Ängsten erwachsen nicht aus der Erkenntnis der mangelnden Prüfungsvorbereitung und des ungenügenden Wissens, sondern lassen sich auf keine erklärbare Ursache zurückführen. Nach psychoanalytischem Verständnis lassen die neurotischen Angstzustände in Prüfungen verschiedene Erklärungen zu.

7.5.2.1 Prüfung als infantile Strafsituation

In diesem Sinne hat bereits 1936 STENGEL den Versuch unternommen, "dem Verständnis der Prüfungsangst und Prüfungsneurose, also irrationaler Erscheinungen, die den vernunftsmäßigen Ablauf des Prüfungsvorganges stören, näherzukommen."[1] Ein psychoanalytischer Ansatz bezieht sich auf das Wiederaufleben des ödipalen Komplexes (z.B. Kastrationsangst). In der Prüfung ist der Prüfling hilflos und geradezu unmündig dem Prüfer ausgesetzt. Dies veranlaßt Psychoanalytiker zu der Erklärungskonstruktion, "die Prüfungssituation als ein Wiederaufleben unbewußt aufbewahrter Erinnerungen an Kindheitserlebnisse mit den Eltern, besonders an die infantile Strafsituation zu begreifen."[2] Die übermächtige Prüferautorität macht im Zuge der Unterwerfungsreaktion übermächtige Ängste frei, die bedingt sind durch frühere familiäre Situationen, in denen das Kind Gebote und die damit verbundenen Strafandrohungen der Eltern internalisiert. Auf diesem Hintergrund erscheint die Feststellung von BACIA¥und GEULEN[3]

---

1 E. Stengel, Prüfungsangst und Prüfungsneurose, i.: Zeitschrift für Psychoanalytische Pädagogik, Bd. 1o (1936), S. 3o6, zit. nach Steinar Kvale, a.a.O., S. 12o

2 Steinar Kvale, a.a.O., S. 121

3 Hubert Bacia und Reiner Geulen, Arbeit und Angst im Leistungsbetrieb, i.: Stephan Leibfried, Wider die Untertanenfabrik, Köln 1967, S. 175

richtig, wenn sie schreiben: "... nicht wenige Kandidaten erleben in tiefster Seelenschicht ihr Scheitern an der Universität, besonders aber vor und in der Prüfung als Impotenz und Kastration (durch den Prüfer-Vater) ... Ihre Angst in der Prüfung ist also direkter Nachkomme der als Kind erlebten Kastrationsangst".

7.5.2.2 Prüfung als Initiationsritus

Unter Initiation ist "der rituelle Eintritt in ein neues und entscheidendes Lebensstadium"[1] zu verstehen. In seiner archaischen Form ist heute noch der Initiationsritus gebräuchlich bei den Naturvölkern als Mannbarkeitsritus. Diese Funktion der Initiation unterlegt MOELLER[2] der derzeitigen Prüfungspraxis, da allein schon Bezeichnungen wie "Matura" oder "Reifeprüfung" auf den Eintritt in das Erwachsenenalter hindeuten. Die Härte der Prüfung kennzeichnen Vokabeln die "durchkommen", "bestehen" oder "schaffen". Sadismus wie er den Initiationsriten der Naturvölker eigen ist und auch Generationstrennung bestimmen auch das Geschehen der Prüfung: beschränktes Recht der Wiederholung der Prüfung, kein Rücktrittsrecht kurz vor oder während der Prüfung und schließlich das Unbehagen eines jüngeren Prüfers, einen älteren zu prüfen. In wohl treffender Weise hat GAMM den sadistischen Zug der Prüfung beschrieben: "Im Prüfungsanspruch aktualisiert die Gesellschaft ihren Unterwerfungsdruck auf die Heranwachsenden und verlangt das Ganzopfer der Anpassung. Solange es Prüfungen gibt, die gewissermaßen die

---

1 Der große Brockhaus, Bd. 9, Wiesbaden 1970, Sp. 124

2 Michael Lukas Moeller, Prüfung als Kernmodell psycho-sozialer Konflikte, i.: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Bd. 21 (1969), S. 359

bisherige Existenz auslöscht und nach dem Bestehen des Leidens dem Prüfling einen neuen Charakter verleiht."[1]

7.5.2.3 Prüfung als Jüngstes Gericht

Diesem Aspekt hat sich erstmals FREUD in seiner Traumdeutung angenommen. FREUD beschreibt da in dem Traum eines Menschen, der bereits in Prüfungssituationen erfolgreich bestanden hat, indem ihm vorgegaukelt wird, er habe die Prüfung nicht bestanden. "Es sind die unauslöschlichen Erinnerungen an Strafen, die wir in der Kindheit für verübte Untaten erlitten haben, die sich so an den beiden Knotenpunkten unserer Studien, an dem "dies irae, dies illa" der strengen Prüfungen in unserem Inneren wieder geregt haben."[2] Unterschwellig verweist hier FREUD auf die Prüfung durch das Jüngste Gericht. Gewiß hat die Vorstellung des Jüngsten Gerichtes und die damit verbundene Höllenangst der Kirche als fungibles Droh- und Furchtmotiv gedient, damit jedweder in seinem Stand verharre und vor Kirche und Obrigkeit seine Pflicht erfülle.[3] Demgemäß kann die Prüfung als eine zeitliche Vorwegnahme des Jüngsten Gerichtes gewertet werden.

7.5.3. Prüfung als Instrument von Herrschaft

Die Prüfungssituation wird durch Merkmale von Macht gekennzeichnet, wie sie von WEBER definiert wird: "Macht bedeutet jede Chance, innerhalb einer sozialen Beziehung den eigenen Willen auch gegen Widerstreben durchzusetzen, gleichviel worauf diese Chance beruht."[4] Im Bereich des sozialen

---

1 Hans-Jochen Gamm, Kritische Schule, Eine Streitschrift für die Emantipation von Lehrern und Schülern, München 197o, S. 184

2 Sigmund Freud, Die Traumdeutung, Gesammelte Werke, 2. und 3. Bd., K London 1942, S. 28o

3 Vergl. hierzu: Steinar Kvale, a.a.O., S. 125

4 Max Weber, Wirtschaft und Gesellschaft, Köln und Berlin 1964, S. 34

Feldes wird der Prüfer zum Inhaber von Macht, da er

- Prüfungsthemen bestimmt oder über die Prüfungsrelevanz der vom Kandidaten vorgeschlagenen Themen zu entscheiden hat,
- von einer Institution beauftragt, die Interessen einer bestimmten Gruppe, die in den Prüfungsanordnungen vage formuliert sind, zu vertreten und über Zugehörigkeit oder Nicht-Zugehörigkeit zu dieser Gruppe zu entscheiden.

So entsprechen in einem spätkapitalistischen System die Ziele und Inhalte der Prüfungen nicht den objektiven Anforderungen der Gesellschaft, sondern allein den in dieser Gesellschaft Herrschenden. Prüfung wird so ein Mittel der Repression und Entmündigung und dient allein zur Bestätigung der Herrschaft der Herrschenden zum Zweck der Unterdrückung von Emanzipation. Ganz in diesem Sinne dienen die traditionellen Prüfungen als Instrument schichtenspezifischer Selektion, da sie die Studierenden aus sozial schwächeren Schichten zwingt, sich den Sprachcodes, Studienverhalten und Normen der Oberschicht anzupassen oder bei Verweigerung dieser Adaption mit Nachteilen rechnen müssen. Dieser Selektionsprozeß trägt dazu bei, daß das gegenwärtige Gesellschaftssystem die traditionellen Unterrichts- und Prüfungssysteme perpetuiert.

Demgemäß ist nicht zweifelhaft, "daß die bestandene Hochschulprüfung den Zutritt zu den oberen Schichten eröffnet oder bestätigt" und so "im Examen die latente Funktion des Zugehörigkeitstests zur oberen Mittelschicht zu erkennen ist."[1]

---

1 Rüdiger Lautmann, Prüfung und Herrschaft, i.: Soziale Welt, Jg. 21/22 (1970/71), S. 362

7.6 Pädagogisierung der Prüfung: Vorschläge zur Verbesserung des Prüfungssystems

Solange sich das Verständnis von Prüfungen allein darauf beschränkt, als Steuerungsinstrument für den gesellschaftlichen Aufstieg und als Bestätigung der Absolvierung bestimmter Ausbildungsgänge zu dienen, wird sich an der pathologischen Struktur der Prüfung nichts ändern. Eine Revision des Prüfungssystems im akademischen Bereich kann nur dann erfolgreich werden, wenn die bisherige selektive Funktion der Prüfung zugunsten eines informellen Prüfungsverfahrens abgelöst wird. Eine informelle Prüfung soll dem Lernenden Hilfestellung zu einem erfolgreichen Studienverlauf und dem Lehrenden Information über die Effektivität seines Unterrichtes bieten, indem sie

- studiensteuernde Funktion,
- diagnostische Funktion,
- rückmeldende Funktion

zu übernehmen hat.

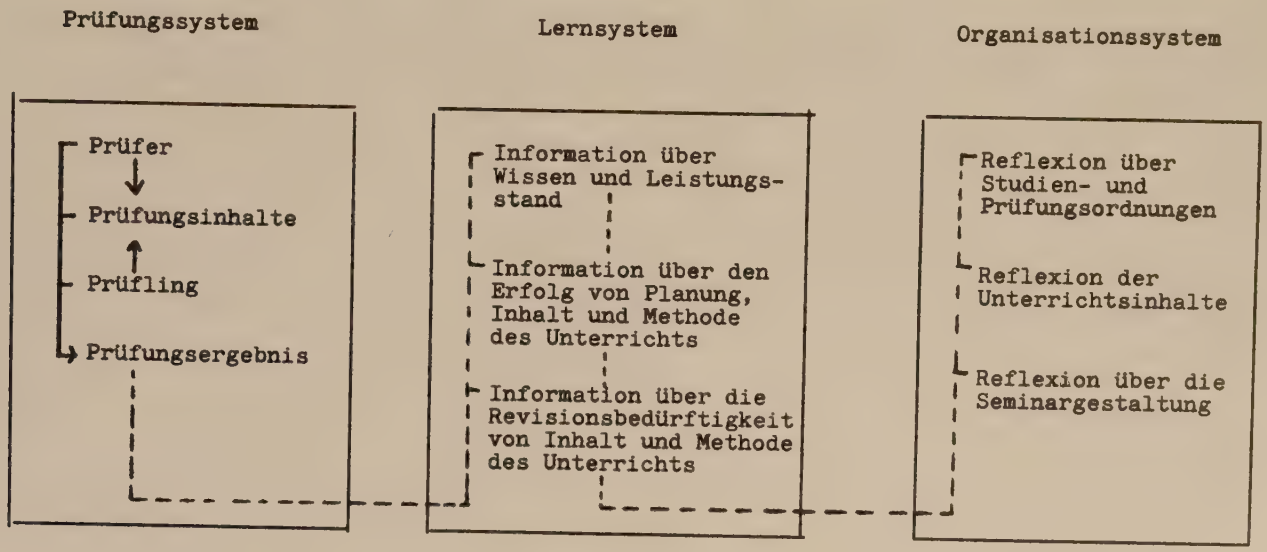
Nach dieser Konzeptualisierung soll der Student schon zu Beginn seines Studiums erfahren, ob seine Vorstellung von den Inhalten der von ihm gewählten Fachdisziplin, seine Kenntnisse und Neigungen es angeraten erscheinen lassen, das Studium dieser Fachrichtung aufzunehmen. Diese studiensteuernde Funktion ist nach dem bisherigen Verständnis von Prüfungen kaum als solche zu bezeichnen, aber in ihrer Tragweite oftmals über Erfolg oder Mißerfolg im Studium entscheidend und sollte daher zu einem festen Bestandteil der Studienberatung werden. Die diagnostische Funktion der Prüfung wird dann realisiert, wenn nach jedem Semesterabschluß in einem Gespräch zwischen Dozent und Student oder, wenn möglich, durch standardisierte Tests die Studienleistungen

des vorangegangenen Semesters geprüft werden. Es bleibt offen, ob diese Verfahren, um einer Gefahr der Verschulung auszuweichen, fakultativ oder obligatorisch durchgeführt werden sollen. Schließlich muß die Funktion der Prüfung in der Rückmeldung über den Lehr- und Lernerfolg genannt werden, die dem Studenten die Möglichkeit eröffnet, Wissenslücken sowie falsch Verstandenes zu erkennen; zugleich aber auch eine Reflexion auf Seiten des Dozenten einzuleiten vermag, ob Planung, Inhalt und Methode seines Unterrichtes dazu dienlich sind, Lernprozesse einzuleiten.

Die bisherige Prüfungspraxis blieb ohne Auswirkungen auf Organisations- und Lernstrukturen. Daß die Ergebnisse von Prüfungen Rückschlüsse auf das gesamte Ausbildungssystem zulassen, scheint bisher wenig Beachtung zu finden.[1] Die Vorzüge der informellen unter pädagogischen Gesichtspunkten geleiteten Prüfung liegen in der konfliktfreien Prüfungsatmosphäre, da psychische Faktoren durch die Herabsetzung der existentiellen Gewichtung des Prüfungsausganges weitgehend ausgeschaltet bleiben.

---

1 Siehe Modellskizze S. 12o



Modellskizze der traditionellen Prüfungspraxis (———) und des unter pädagogischem Aspekt zu fordernde Prüfungssystem (– – – –), das lern- und organisationsstrategische Implikate berücksichtigt.

TEIL III

Innovationsstrategische Ansätze in der Hochschuldidaktik

Die Bezeichnung Strategien ist hier nicht in ihrem ursprünglichen Sinne als kämpferisch-taktische Maßnahme zur Durchsetzung von Gruppeninteressen, zur Klärung von Absichten des Gegners usw. zu verstehen, sondern soll als Durchsetzungsmuster von organisatorisch-inhaltlichen Konzepten verstanden werden.

Angesichts der nun schon bald zehnjährigen Diskussion um hochschuldidaktische Fragestellungen erscheint es notwendig, den Blick auf jüngste Forschungsansätze und deren Umsetzung und Auswirkung auf die Praxis zu richten. Die pathologische Struktur des gegenwärtigen Unterrichts- und Prüfungssystems an Universität und Hochschule hat die Unzufriedenheit der in diesem Ausbildungsbereich Tätigen wachgerufen, und damit zur Notwendigkeit geführt, hochschuldidaktische Probleme zu reflektieren.

1. Der derzeitige Diskussionsstand

Dem derzeitigen Diskussionsstand gemäß läßt sich unterscheiden zwischen einem technokratischen und einem emanzipatorischen Ansatz in der Hochschuldidaktik.[1] Bemühungen, die darauf abzielen, die Effektivität des Studiums zu erhöhen u.a. durch die Reduzierung der Studiendauer (Regelstudienzeiten, Einführung des Studienjahres) und strenge Reglementierung der Studiengänge, kennzeichnen den technokratischen Ansatz in der hochschuldidaktischen Diskussion. Als emanzipatorischer Ansatz sind die Bemühungen zu verstehen,

---

[1] Vergl. hierzu: Brigitte Eckstein, Elite-Denken und Alibi-Strategie, i.: Deutsche Universitäts-Zeitung, Jg. 1973, Heft 13, (1. Juli-Ausg.), S. 531-533

durch neue Unterrichtsstrategien die Qualität des Hochschulunterrichtes zu verbessern. Nicht die Anhäufung von Wissen ist Ziel allen Unterrichtes, sondern die Schulung von Kritik- und Problemlösungsvermögen. Die Vertreter des emanzipatorischen Ansatzes lehnen jeden Versuch der Verschulung des Hochschulunterrichtes ab und fordern statt dessen, die Studienplanung jedem Studenten eigenverantwortlich zu überlassen. Jedoch bilden die beiden Ansätze keine Polaritäten, sondern bedingen sich wechselseitig, da emanzipatorische Hochschuldidaktik die Frage der Effektivität nicht ausschliessen kann, wie auch der technologische Ansatz darauf verwiesen ist, neue Unterrichtsstrategien zu entwickeln.

Die Möglichkeit einer Revision der bisherigen Hochschul-Ausbildungspraxis nach hochschuldidaktischen Erkenntnissen wird unterschiedlich beurteilt. Es lassen sich zwei Richtungen erkennen: die radikal-konsequente und die gemäßigt-kompromißbereite. Während Vertreter der radikal-konsequenten Richtung (z.B. KVALE) eine Veränderung des Unterrichts- und Prüfungswesens an Universität und Hochschule nur im Rahmen eines gesamtgesellschaftlichen strukturellen Wandels für möglich halten und demgemäß jeden partiellen Lösungsvorschlag als systemstabilisierend ablehnen, versuchen Vertreter der gemäßigt-kompromißbereiten Richtung (z.B. SADER) auf dem Wege schrittweiser Verbesserung über zunächst nicht optimale Zwischenzustände hochschuldidaktische Reformen zu realisieren.

Gleich welcher Richtung sind sich jedoch alle Hochschuldidaktiker einig, daß die Institutionalisierung und Ausweitung hochschuldidaktischer Fragestellungen nach Erkenntnissen der Bildungspolitik und der Curriculumforschung dringend notwendig wird. Einige Ansätze, die in diese Richtung laufen, sollen im Folgenden fragmentartig aufgezeigt werden.

1.1 Hochschulrahmengesetz und Studienreform

Die gegenwärtigen Diskussionen um Studienreform und Hochschulrahmengesetz müssen einbezogen werden in das Gesamt hochschuldidaktischer Reflexionen. Im folgenden Exkurs soll aufgezeigt werden, inwieweit die gegenwärtigen Konzeptionen zur Studienreform in der Lage sind, vorhandene Mängel in der Ausbildungsstruktur zu beseitigen oder diese nur zu verwalten bzw. administrativ zu steuern.

Zur Zeit der großen Koalition wurden die gesetzlichen Grundlagen für die Rahmenkompetenz des Bundes im Hochschulwesen im Mai 1969 durch die Änderung des Artikels 75 Grundgesetz (GG) und § 91a u. 91b geschaffen, wonach der Bund das Recht erhält, Rahmenvorschriften zu erlassen und eine Kooperation von Bund und Ländern hinsichtlich des Aus- und Neubaues von Hochschulen sowie bei der Förderung wissenschaftlicher Einrichtungen und Projekte festgelegt worden ist.

Diese Gesetzesänderungen haben entscheidenden Raum für eine staatsmonopolitische Bildungsreform gegeben, bei der das Mitsprache- und Bestimmungsrecht der Hochschulen weitgehend ausgeschaltet ist. Heißt es zwar im Regierungsentwurf des § 1o Abs. I Satz 1 Hochschulrahmengesetz (HRG): "Die Hochschule stellt einen mehrjährigen Hochschulentwicklungsplan auf und schreibt ihn fort", so wird diese Tätigkeit in § 18 HRG dahingehend relativiert, daß die Landesregierungen bei der Aufstellung ihrer Hochschulgesamtpläne nicht an die Hochschulentwicklungspläne der einzelnen Hochschulen gebunden ist.

Die Konsequenzen der sich aus einer solchen Gesetzesfassung ergebenden Hochschulpolitik bleiben

nicht ohne Auswirkungen auf die Hochschuldidaktik und lassen sich ihrer Tragweite bei einem möglichen Inkrafttreten des Hochschulrahmengesetzes noch nicht abschätzen. Wohl deutlich sichtbar wird ein durchgängiges Rationalisierungsprinzip durch

- Einrichtung von Kurzstudiengängen für die Masse der Studenten;
- Langzeitstudiengänge für eine geringe Zahl Previligierter;
- Durchsetzung von Regelstudienzeiten ohne die Voraussetzung einer inhaltlichen Studienreform;
- Vergabe von Studienplätzen durch die zentrale Vermittlungsstelle (ZVS) auf Grund des Numerus clausus Staatsvertrages der Länder;
- Einrichtung von staatlichen Prüfungsinstanzen für die Koordination schriftlicher Prüfungen (z.B. Institut für medizinische Prüfungsfragen, Rechtsfähige Anstalt des Öffentlichen Rechts, Mainz)
- Reglementierung des gesamten Studienverlaufes durch permanente Erfolgs- (Effektivitäts-) kontrollen. (Z.B. Rahmenprüfungsordnung an den Fachhochschulen Nordrhein-Westfalens);
- Die Indienstnahme von Studienberatungseinrichtungen zur Einhaltung der vorgeschriebenen Regelstudienzeiten.

Eine solche Einschätzung des Hochschulrahmengesetzes muß jedes Bemühen um die Institutionalisierung fortschrittlicher Lehrveranstaltungen, Studiengänge und Unterrichtsformen unter dem Leitaspekt hochschuldidaktischer Innovation als

zwecklos erscheinen lassen. "Die gegenwärtige Politik der staatlichen Studienreform ist jedoch nicht nur Ausfluß dieser ökonomischen und politischen Widersprüche, sondern verstärkt diese Widersprüche ganz beträchtlich, indem sie den Versuch macht, diese ausschließlich auf dem Rücken der Auszubildenden und der arbeitenden Bevölkerung zu lösen."[1] Schließlich sind die Studenten nicht selbst schuld an den überlangen Studienzeiten, sondern weitgehend die strukturellen und curricularen Bedingungen, unter denen sie arbeiten müssen. Gewiß könnten Studieninhalte, die völlig unwesentlich sind, ersatzlos gestrichen werden, würden sie nicht von den Dozenten als besonders wichtig in ihrem Sinne gehalten werden.

Eine demokratische Studienreform verlangt die Zusammenarbeit aller an den Unterrichtsprozessen an den Hochschulen Beteiligten, wobei nicht der quantitative Aspekt (Ausbildungskapazität und Studiendauer) von entscheidender Wichtigkeit sein kann, sondern der qualitative, also die Revision von Studieninhalten unter dem Aspekt einer fachlichen und politischen Qualifizierung, damit den Studenten einsichtig wird, daß die Wissenschaft aus dem künstlich aufgebauten Ghetto scheinbarer politischer Neutralität heraus seiner impliziten Verwertungsstruktur entlarvt wird und sich an dem Ziel demokratischer Berufspraxis ausrichten muß.

Wie Beispiele der Vergangenheit gezeigt haben,

---

1 Matthias Albrecht, u.a.,Zur gesellschaftlichen Funktion wissenschaftlicher Ausbildung, i.: Stephan Freiger u.a. (Hrsg.), Was wird aus der Studienreform?, Frankfurt 1974, S. 26

sind in den Studienplankommissionen zahlreiche Verbesserungsvorschläge erarbeitet worden, die allerdings ständig von den Kultusbehörden in der Phase konkreter Praxisumsetzung blockiert wurden.[1]

"Die Behauptung, die Hochschulen seien zur Studienreform nicht in der Lage, deshalb müsse der Staat dies in die Hand nehmen, wird aufgrund des Materials (der Fallbeispiele, H.H.W.) die Hypothese entgegengestellt, daß es durchaus zahlreiche Initiativen gibt, die in den Hochschulen im Konflikt mit den Reformgegnern zur Verabschiedung gebracht wurden. Solche Reforminitiativen scheitern aber in den meisten Fällen daran, daß die Kultusverwaltung meist eilig in den Konflikt eingeschaltet wird und sich häufig auf die Seite der Reformgegner stellt oder selbst die Initiative zu Fall bringt."[2]

Im Zusammenhang mit der Diskussion um das Hochschulrahmengesetz und die Studienreform muß noch ein anderer wesentlicher Aspekt Berücksichtigung finden: Die Auslagerung der Forschung aus den Universitäten und Hochschulen. Ein sich deutlich abzeichnender Privatisierungstrend des Forschungsbereiches (u.a. des Wissenschaftszentrums Berlin-GmbH)[3] muß Rückwirkungen auf die gesamte Studienorganisation haben. Für die Masse der Studenten wird der Kontakt zur Forschung ohnehin nie ermöglicht werden können, da sie in Zukunft in zunehmendem Maße sich mit Kurzstudiengängen abfinden

---

1 Entsprechende Belege lassen sich finden bei: Wolff-Dietrich Webler u.a., Behinderung der Studienreform durch Kultusverwaltungen, i.: Stephan Freiger u.a. (Hrsg.), a.a.O., S.2o3-233

2 Wolff-Dietrich Webler, a.a.O., S. 2o5

3 Zur Entstehungsgeschichte und Organisation siehe: Joachim Hirsch, Stephan Leibfried, S. 98 ff.

müssen. So sehen die Strukturempfehlungen des Wissenschaftsrates aus dem Jahre 197o vor, "daß 25 bis 3o % eines Geburtsjahrganges eine Gesamthochschule besuchen werden, und zwar 15 bis 18 % für ein zwei- bis dreijähriges Studium (also der Kreis derer, die nicht an Forschungsprozessen beteiligt werden können, H.H.W.), 5 bis 6 % für ein durchschnittlich vierjähriges Lehramtsstudium, 5 bis 6 % für ein vier- bis sechsjähriges Studium. Ein zwei- bis dreijähriges Aufbaustudium für 2 bis 3 % eines Geburtenjahrganges ..."[1]

Eine weitere Abtrennung und Auslagerung der Forschung würde zur Folge haben, daß nur der Teil der Studenten mit vier- bis sechsjährigen Studiengängen teilweise und nur den Aufbaustudiengängen ermöglicht wird, an Forschungsprozessen aktiv teilzunehmen.

Als eine Fortschreibung der Entwicklung, wenn auch in etwas modifizierter und differenzierter Form ist der Bildungsgesamtplan der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung zu verstehen, der einen Zeitplan und die Quantitäten prognostisch darstellt:[2]

---

1 Strukturempfehlungen des Wissenschaftsrates 197o, S. 11

2 Bildungsgesamtplan, Bund-Länger-Kommission für Bildungsplanung, Bd. I, Stuttgart 1973, S. 43, Deutsche Studienanfänger, in absoluten Zahlen und in Prozent des jeweiligen Altersjahrganges).

Studiengänge	197o	1975	198o	1985
vierjährige Anzahl	4322o	59ooo	68ooo-73ooo	795oo-845oo
in %	5,2	7,2	7,3-7,8	7,8 -8,3
dreijährige Anzahl	3o5oo	475oo	565oo-61ooo	765oo-815oo
in %	3,6	5.8	6-6,5	7,5-8
Lehramtsanzahl	4483o	57ooo	625oo-72ooo	685oo-79ooo
in %	5,4	7	6,7-7,7	6,7-7,7
insgesamt Anzahl	11855o	163soo	187ooo-2o6ooo	224soo-245ooo
in %	14,2	2o	2o-22	22-24

Der Bildungsgesamtplan ist in seiner Bedarfseinschätzung hinsichtlich der Ausbildungskapazitäten und der Berufsprognosen wesentlich realistischer als die Strukturempfehlungen des Wissenschaftsrates, da nun davon ausgegangen wird, daß der Anteil eines Altersjahrganges, der die Gesamthochschule besuchen wird, wesentlich niedriger anzusetzen ist, wie auch die Verteilung in der Ausbildungsstruktur wesentlich ausgeglichener ist. Doch muß der Bildungsgesamtplan dort in seinen Berechnungen fragwürdig erscheinen, wo er in der Planung grundsätzlich davon ausgeht, daß die Überbelegung der Studienplätze dahingehend abgebaut werden muß, daß eine "Identität zwischen der Zahl der Studienplätze und der Zahl der Studenten wiederhergestellt wird."[1]

Ob allerdings für den Zeitraum der vorliegenden Berechnungen dieser Ausgleich, der, wollte er gelingen, ungeheure Personal- und Sachkosten verursachen würde, realisiert werden kann, muß höchst zweifelhaft bleiben, wenn er nicht zu Lasten der Studierenden durch Studienzeitverkürzung und Begrenzung der Verweildauer an den

---

1 eben da, S. 44

Hochschulen gehen soll. Daß allerdings Studienzeitverkürzungen und Herabsetzung der Verweildauer als ein probates Mittel angesehen wird, die Kapazitäten zu erhöhen, läßt sich aus den Berechnungen der mittleren Verweildauer und der mittleren Studienzeiten erkennen. Die mittlere Verweildauer benennt die durchschnittliche Anzahl von Jahren, die ein Studierender immatrikuliert ist und unter Einbeziehung der durch den Numerus clausus bedingten Fachsechslern[1]:

Studiengänge	197o	1975	198o	1985
vierjährige	4,8	4,8	4,6	4,4
dreijährige	2,7	3,1	3,1	3,1
Lehramts-	4,6	4,3	4,2	4,1

Erst ein Vergleich der mittleren Verweildauer mit der durchschnittlichen Studiendauer erfolgreicher zum Fachabschluß gelangter Studierender gibt Auskunft über die Ursachen des Zustandekommens der geringen Verweildauer gegenüber der Studiendauer[2]:

Studiengänge	197o	1975	198o	1985
vierjährige	5,6	5,5	5,o	4,5
dreijährige	3,5	3,5	3,5	3,5
Lehramts-	4,8	4,7	4,2	4,o

Die Verweildauer geht von der Gesamtzahl der Immatrikulierten und deren Studienzeiten aus, berücksichtigt daher auch Studienabbrecher und Fachwechsler und ist daher für die Kapazitätsberechnung von Wichtigkeit. Die niedrigen Quoten gegenüber den Studienzeiten der erfolgreichen Studierenden sind zugleich ein Indiz für die Häufigkeit von Studienabbrechern. Bezeichnend

---

1 eben da, S. 46

2 eben da

allerdings bleibt die Tendenz, die Langzeitstudiengänge von vier bis sechs Jahren auf die untere Grenze der Ausbildungsmöglichkeiten zu drücken, um eine größere Fluktuation zu erreichen, während die ohnehin schon sehr kompakten, meist berufsorientierten kürzeren Studiengänge in der Studiendauer stagnieren. Insgesamt läßt sich also feststellen, daß eine Prognose über Verweildauer und Studienzeit den Trend einer Rationalisierung im Studienablauf deutlich aufzeigt, der einer angestrebten demokratischen Studienreform, die auf eine emanzipative und kreative Entwicklung der Persönlichkeit im Ausbildungssektor Hochschule für den einzelnen Studierenden im Studienverlauf abzielen, entgegentritt.

Wie also und von wem aus - so ist zu fragen - sollte die Studienreform ausgehen? Die Erfahrungen der letzten Jahre haben gezeigt, daß die Mehrzahl der Hochschullehrer regen Anteil an der Reformdiskussion nehmen, aber häufig nicht in der Lage sind, aktiv mitzuarbeiten, sei es, weil dieser Tätigkeit zu wenig Beachtung geschenkt wird (keine materiellen Vorteile, kein Prestige), sei es, weil hinsichtlich des beruflichen Fortkommens Forschung betreiben und "Bücherschreiben" wichtiger erscheinen müssen. Doch gerade ihnen, den Hochschullehrern, räumt das Hochschulrahmengesetz die größte Entscheidungskompetenz ein. Es hat also den Anschein, als ob die Forderung von seiten des Staates nach Studienreform eine Fiktive ist zur Befriedigung der Studenten und weiter Teile des akademischen Mittelbaues.

So wird angesichts des auf die Hochschule immer stärker werdenden administrativen Drucks eine materiale, unter hochschuldidaktischen Aspekten geleitete Studienreform kaum realisiert werden können, die imstande wäre, eine didaktische Neubestimmung des Hochschulunterrichtes unter besonderer Berücksichtigung und ausdrücklicher Einbeziehung von Forschungs- und Praxisanteilen in der Ausbildung voranzutreiben.

1.2 Zentrale Studienberatungseinrichtungen an Hochschulen als Informations- und Konfliktlösungsinstanz

In zunehmendem Maße werden bei dem Übergang von Schule zur Hochschule Konflikte aktualisiert, die auf mangelnder Information über das Bildungsangebot und den Studienmöglichkeiten an den bundesdeutschen Hochschulen begründet liegen. Die immer schwieriger werdende Frage nach der Entscheidung zum richtigen Studienweg wird dadurch zusätzlich erschwert, daß in den numerus clausus bedingten Fachrichtungen lange Wartezeiten in Kauf genommen werden müssen.

Die Beratung von Primanern, Studienanfängern, Studienfachwechslern und Studienortwechslern sowie Beratung in psychologischen Konfliktfällen durch entsprechend ausgebildete Fachkräfte wie Diagnostiker und Psychotherapeuten scheint seit langem dringend geboten. Schließlich ist vorzeitiger Studienabbruch, überlange Studienzeit und häufiger Studienwechsel auf mangelnde Information und Kenntnis des gewählten Studienfaches zurückzuführen, wobei sich all diese Probleme in persönlicher Enttäuschung niederschlagen. Hinzu muß weiterhin berücksichtigt werden, daß bei allen Störungen im Studienverlauf für die Studierenden finanzielle Probleme hinzutreten. Es gibt zur Zeit noch keine exakten Erhebungen darüber, inwieweit diese Probleme verarbeitet werden können ohne entsprechende Beratung und Betreuung von seiten einer zentralen Einrichtung. Hier müßten studienbegleitende Untersuchungen, die sich nicht nur auf lokale Verhältnisse einzelner Universitäten beschränken, durchgeführt werden.

Die Notwendigkeit, Beratungsstellen für Studenten an Universitäten einzurichten, ist bereits schon vor sehr langer Zeit eingesehen worden. So ist die Beratungsstelle für Studenten der Universität Hamburg bereits 1952 nach amerikanischem Vorbild gegründet worden, allerdings ausgelagert aus der Universität selbst. 1965 wurde sie schließlich in die Universität eingegliedert und besteht seitdem als Beratungseinrichtung in der zentralen Universitätsverwaltung. Andere Beratungseinrichtungen folgten diesem Beispiel, so die psychologische Beratungsstelle (Studienbüro) 1966 an der Ruhr-Universität Bochum, die auf Initiative von HECKHAUSEN gegründet wurde. "Der Beratungsdienst soll folgende Bereiche umfassen: Einführung in den Universitätsbetrieb, Studieneingangsberatungen, akademische Eignungs- und Berufsberatung, Einführung in wissenschaftliches Arbeiten, psychotherapeutische Betreuung und interdisziplinäre Forschungsarbeit zur 'permanenten Studienreform'."[1] Damit ist zugleich angedeutet, welchen breiten Beratungsraum die zentralen Studienberatungsstellen an Universitäten und Hochschulen einzunehmen haben.

Neuere Tendenzen begründen die Notwendigkeit von zentralen Studienberatungseinrichtungen auf einer Ebene, die nicht so sehr den einzelnen in seinen persönlichen Schwierigkeiten sieht, sondern unter dem Aspekt der Effektivität- und Kapazitätssteigerung, d.h. gezielte Studienanfangsberatung

---

1 Konzeptentwurf zur Studienberatung, vorgelegt vom Studienbüro der Ruhr-Universität Bochum und der Berufsberatung für Hochschüler des Arbeitsamtes Bochum vom 1o.11.1972, S. 12

verringert den Anteil der Studienfachwechsler und Studienabbrecher, wodurch die "Durchlaufgeschwindigkeit" bei Herabsetzung der Ausbildungskosten erhöht wird.[1] Dieser für administrative Belange sehr wesentliche Aspekt kann unter Berücksichtigung einer Beratung, die die Interessen der Ratsuchenden in den Mittelpunkt stellt und die sich mit den aus dem numerus clausus ergebenden Schwierigkeiten im Einzelfall beschäftigt, um gemeinsam mit dem Ratsuchenden Entscheidungshilfen zu suchen, gerade noch gebilligt werden.

Der Rahmenplan für einen differenzierten Hochschulbereich, Hochschulgesamtplan I der Landesregierung Baden-Württemberg argumentiert daher folgerichtig:

> "Die Entscheidung für einen bestimmten Berufsweg oder für einen akademischen Ausbildungsgang setzt zunächst Informationen über das voraus, was zu entscheiden ist ...
>
> - um die freie Wahl von Studium und Beruf mit dem Bedarf von Wirtschaft und Gesellschaft in Einklang zu bringen ... ist eine verstärkte Information auf der Grundlage differenzierter Bedarfsprognosen durch ein Beratungssystem erforderlich.
>
> - Das Massenproblem im Hochschulbereich kann ohne eine organisierte Koordinierung und Nutzungskontrolle nicht bewältigt werden. Die vorhandenen Ausbildungskapazitäten sind ständig auf ihre optimale Ausnutzung hin zu kontrollieren ...

---

1 Ganz in diesem Sinne sind die finanziellen Berechnungen von Hansgeorg BARTENWERFER zu sehen, der die Notwendigkeit von Studienanfangseinrichtungen allein und ausschließlich unter dem finanziellen Gewinn des Staates gesehen hat. Titel seines Aufsatzes 'Brauchen wir eine Studienberatung beim Zugang an den Hochschulen?', i.: DIPF, 57-58, 197o, S. 8-9

- entsprechend den Grundsätzen der Kultusministerkonferenz vom 1o. April 1968 ... ist eine institutionalisierte Beratung über Bildungs- und Berufsmöglichkeiten zur Verkürzung der tatsächlichen Studienzeiten notwendig. Die Beratung trägt zur Verminderung von Fehlinvestitionen im Hochschulwesen bei ..."[1]

Auf dem Hintergrund dieser im Hochschulgesamtplan entwickelten Aspekte ist die Begründung für Beratungsstellen in Mannheim und Karlsruhe zu sehen.[2]

Die in den Hochschulgesetzen der Länder weitgehend überall vorgenommene Festlegung der Forderung nach Installierung von zentralen Beratungsstellen im (Gesamt-)Hochschulbereich hat inzwischen Auswirkungen hinsichtlich der Realisierung von Beratungsstellen gezeigt. Fast an allen Universitäten und Hochschulen finden sich bereits Beratungsstellen.

Die Initiativen der Kultusministerkonferenz mit ihrem Papier "Beratung in Schule und Hochschule" vom 14.9.1973 wie auch der kürzlich vorgelegte Entwurf "Grundsätze zum Aufbau eines Studienberatungssystems an den Hochschulen des Landes NRW" vom 27.5.1974 des Ministers für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen kennzeichnen die konsequente Weiterentwicklung der Realisierung von Beratungseinrichtungen. Fragt man nun nach der Funktion der Studienberatung, so muß im wesentlichen differenziert

---

1 S. 34-35, April 1969

2 s. Modellversuch im Hochschulbereich der Region Karlsruhe/Pforzheim, Teilversuch Studienberatungssystem, Vorlage an den Kultusminister des Landes Baden-Württemberg vom 22.12.1972

werden in

- allgemeine Studienberatung
- psychologische Diagnostik
- psychotherapeutische Beratung und Behandlung
- Institutionsberatung

Allgemeine Studienberatung

Der Schwerpunkt der Studienberatung wird, wie bisherige Erfahrung in Studienberatungseinrichtungen zentraler Art gezeigt haben, in der allgemeinen Studienberatung liegen. Angesichts der vielfachen Studienbeschränkungen bekommt die allgemeine Studienberatung zunehmend besonderes Gewicht und kann als Informations- und Serviceinstitution gelten, die Ratsuchende informiert über

- Zulassungsfragen, Immatrikulationsbedingungen,
- Studiengänge, Studienschwerpunkte, Prüfungsbedingungen, Ersatzstudiengänge für numerus clausus Fächer
- Berufsprognosen und berufliche Tätigkeitsfelder (Beratung durch die in die zentrale Studienberatungseinrichtung integrierte akademische Berufsberatung).

Der Adressatenkreis der allgemeinen Studienberatung wird sich zusammensetzen aus Schülern der gymnasialen Oberstufe/Sekundarstufe II, wie auch insbesondere aus Studienanfängern, Studienortwechslern, Studienfachwechslern und potentiellen Studienabbrechern.

Als Langzeitperspektive muß angestrebt werden, daß die dezentralen Studienberatungsaktivitäten in Zusammenarbeit mit der Studienberatung zentraler Art Fachstudienführer erarbeiten, die auf der Grundlage der sich ständig wiederholenden Informationsfragen von Schülern und Studienanfängern zusammengestellt werden.

Psychologische Diagnostik

Als Ergänzung der allgemeinen Studienberatung soll die psychologische Diagnostik in Entscheidungsfragen zur Studienwahl als wirkungsvolles Mittel zur Vermeidung von Fehlorientierungen und falscher Studienwahl eingesetzt werden, wobei das breite Spektrum psychologisch-diagnostischer Testverfahren zur Anwendung kommen wird

- Persönlichkeitstests zur Ermittlung der Persönlichkeitsstruktur
- Interessen- und Motivationstests zur Ermittlung der Interessen- und Motivationsstruktur
- Eignungstests zur Ermittlung der zur Disposition stehenden Studienfächer.

Der Adressatenkreis der psychologischen Diagnostik dürfte derselbe sein, der auch durch die allgemeine Studienberatung anzusprechen ist.

Psychotherapeutische Beratung und Behandlung

Bei persönlichen Schwierigkeiten und Störungen im Studienverlauf, die psychischer Natur sind (zum Beispiel Arbeitsstörung, Motivationsmängel, Prüfungsängste, Kontaktschwierigkeiten), sollte in, wenn auch beschränktem Umfang, psychologisch-therapeutische Beratung und Behandlung durchgeführt werden können, die in der Lage ist, leichtere psychische Störungen im Studienverlauf zu therapieren. Die gegenwärtigen Studienberatungseinrichtungen in der BRD haben diese Aufgabe alle weitgehend übernommen.

Im wesentlichen muß die psychotherapeutische Beratung und Behandlung wie folgt begründet werden:

- Therapiemöglichkeiten bei leichten Störungen außerhalb der Universität sind nur nach langen Wartezeiten bei frei praktizierenden Psychiatern und Psychotherapeuten möglich, wobei leichtere Fälle kaum Berücksichtigung finden.

- Probleme der Kostendeckung (Krankenkassen übernehmen eine Therapie nur in Fällen mit Krankheitswert. Daher muß vorher Gutachten angefordert werden).
- Eingliederung der psychotherapeutischen Beratung und Behandlung in die studentische Gesundheitsfürsorge würde die Zentralität der Beratungseinrichtung in unzulässiger Weise wieder aufheben.

Natürlich handelt es sich bei der Behandlung von psychotherapeutischen Störungen nur um die Therapie leichter Fälle, da nur dieser Klientenkreis in der Lage ist, sein Studium ordnungsgemäß fortzusetzen.

Institutionsberatung

Die Bedürftigkeit nach Beratung, insbesondere bei Studierenden höherer Semester, kann auch zurückgeführt werden auf Mängel im Ausbildungssystem, d.h. die Erfahrungen der Studienberatung müssen Auswirkungen haben auf eine mögliche Revision des Hochschulunterrichtes (Studienreform). Damit gewinnt die Studienberatung durch ihre Rückkoppelungsfunktion eine bedeutende Rolle im Gesamt hochschuldidaktischer Innovationen. Die Rückkoppelung muß in der Weise erfolgen, daß Ergebnisse und Erfahrungen der Studienberatung im ständigen Kontakt mit den Fachbereichen und Kommissionen diskutiert werden und eingehend in eine Form der hochschuldidaktischen Institutionsberatung. Wie auch die Studienberater gemeinsam mit den Studierenden (möglicherweise auch mit den Fachschaftsleitern) kooperativ die Mängel im Ausbildungssystem erörtern und Strategien gemeinsamen Handelns zur Beseitigung dieser Mängel entwickeln sollen.

Die Institutionsberatung durch die zentrale Studienberatungsstelle wird einerseits auf die Aufhebung von Ausbildungsmängeln hinzuarbeiten haben, andererseits als Teilzielrealisierung diese kompensieren versuchen durch Beratung von studentischen Arbeitsgruppen und durch lerntheoretische und gruppendynamische Trainings.

Je nach Beratungsanliegen muß zwischen den verschiedensten Formen der Beratung differenziert werden. In der traditionellen Einzelberatung zu Sprechstundenzeiten wird die zentrale Studienberatung nur eine der möglichen Beratungsformen zu sehen haben. Entsprechend der Vielfältigkeit der Fragestellungen muß auch eine Vielfalt von Beratungsformen nebeneinander stehen. So die Einzelberatung, Kurzberatung und Gruppenberatung. Diese Differenzierung bezieht sich auf den Kreis und die Intensität und zeitliche Dauer der Beratung, wobei gegebenenfalls die Anzahl der Berater erhöht werden kann (z.B. Teamberatung - mehrere Berater und ein/mehrere Ratsuchende(r)).

Die EINZELBERATUNG umfaßt die häufigste Beratungsform, in der Ratsuchenden die Möglichkeit gegeben wird, Antwort auf spezifische Fachfragen (besondere Studienschwerpunkte und Abschlußmöglichkeiten, Studienfach- und Studienortwechsel etc.) zu erhalten und sich in persönlichen Problemen und besonderen psychologischen Situationen an die (den) Berater zu wenden. In den Bereich der KURZBERATUNG sind alle zumeist kurzen informativen Anfragen ohne besondere problematische Einzelfragen anzusiedeln, die im Beratungsgespräch, brieflich oder telefonisch beantwortet werden können.

Ein besonderes Anliegen der zentralen Studienberatung wird die GRUPPENBERATUNG darstellen. Die Gruppenberatung (insbesondere bei Schülern der gymnasialen Oberstufe und Studienanfängern) wird

Vermittlung von allgemeinen Studieninformationen, Arbeitstechniken un d anderes umfassen. Diese Beratungsform hat in sozialpsychologischer Hinsicht die Vorteile, die die Einzelberatung nicht aufzuweisen vermag (bzw. auch nicht aufweisen soll). In der Gruppe wird häufig mehr gefragt und es kommen mehr Probleme zur Sprache, die für den einzelnen wichtig sind; allerdings von ihm, wenn er allein gewesen wäre, nicht ausgesprochen wären. So ist ein gut geführtes Gruppengespräch in der Lage, gezielte und notwendige Informationen zu vermitteln, gemachte Erfahrungen auszutauschen und dem einzelnen in seiner Studienentscheidung zur Seite zu stehen.

1971 haben BORNEMANN und REINERS die Konkretisierungsphasen zur Errichtung von Studienberatungssystemen zentraler Art differenziert in drei verschiedene Lösungsmöglichkeiten.[1] Danach wird zunächst vorgeschlagen, studienvorbereitende Beratung in Zusammenarbeit mit dem Beratungsdienst der Arbeitsämter durchzuführen in Form von Studienberatungswochen, Einzelberatung in Form von Einführung in das akademische Studium etc. Die mittlere Lösung würde eine Ausweitung bedeuten hinsichtlich der inneruniversitären Beratungstätigkeit durch den Aufbau von Studienhilfen durch Tutorentätigkeiten, durch einen Vermittlungsdienst von Praktikumsstellen evtl. auch von Praktikumsanleitung und Auswertung mit den Vertretern der entsprechenden Fachbereiche.

---

1 Ernst Bornemann und W. Reiners, Funktionen und Funktionswerte eines Studienbüros, i.: Deutsche Universitätszeitung, Jg. 1971, Heft 23 (1. Dez. Ausgabe), S. 767 - 768

In Ergänzung würde die Studienberatung psychologische Beratung bei Prüfungsvorbereitungen und psychotherapeutische und soziale Einzelberatung von Studenten durchführen. Die große Lösung, damit die dritte, wäre, die Beratungsaktivitäten in Zusammenarbeit mit hochschuldidaktischen Zentren, Hochschullehrern und Studenten auszuwerten, um dadurch eine Revision der Studienwege und Lernmethoden zu erreichen.

1.3 Curriculumforschung und -entwicklung als Aufgabe kritischer Hochschuldidaktik

Die bisherige hochschuldidaktische Forschung hat sich fast nur auf die Eruierung von Qualität und Effektivität beschränkt[1], ohne jedoch eine inhaltliche Analyse und Bestimmung von Ausbildungsgängen durchgeführt zu haben. Schließlich nimmt die Diskussion um Curriculumprobleme in der Erziehungswissenschaft in Deutschland seit der Arbeit von ROBINSOHN[2] zunehmend breiteren Raum ein. Es würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen, wollte man die derzeitigen Curriculumtheorien und -modelle in ihren Ansätzen und Verfahren aufzeigen.[3] Am ROBINSOHNSCHEN Ansatz soll hier paradigmatisch die Notwendigkeit aber auch die Grenzen curricularen Forschens in der Hochschuldidaktik aufgezeigt werden.

ROBINSOHN bezeichnet Curriculum als das, "was mit Bildungskanon, Lehrgefüge, Lehrplan jeweils ungenau oder nur partiell erfaßt ist"[4]. Im Mittelpunkt seiner Argumentation stehen drei Postulate:

- Es besteht die Notwendigkeit, das Bildungssystem der BRD zu reformieren. Dabei geht er von einem Bildungsbegriff aus "als Vorgang, in subjektiver Bedeutung, (ist) Ausstattung zum Verhalten in der Welt"[5] und entwickelt ein "Bild vom Wesen dieser Zeit", daß er als "Veränderung" bestimmt, ohne

---

1 siehe III/1

2 Saul B. Robinsohn, Bildungsreform als Revision des Curriculum, Neuwied und Berlin 1971

3 Es seien hier nur die Ansätze von ACHTENHAGEN, FLECHSIG und TÜTKEN, wie auch die Kritik am Robinsohnschen Ansatz von LENZEN erwähnt.

4 Saul B. Robinsohn, a.a.O., S. 1

5 ders., a.a.O., S. 13

allerdings diese Veränderung näher zu bestimmen ("Vorstellung fortschreitenden Wandels").[1]

- Bildungsziele und -inhalte bedürfen einer Revision. Die Analyse von Veränderungen in unserer Zeit muß eine Veränderung von Bildungszielen und -inhalten initiieren.

- Curriculum-entscheidungen müssen objektiviert werden. Auf dem Hintergrund der Kritik an der traditionellen Didaktik, die sich auf Formulierung und Transposition gegebener Inhalte beschränkt, ohne ihn zum Gegenstand einer kritischen Analyse zu machen, entwirft ROBINSOHN sein Programm der Curriculumforschung, das darauf angelegt ist, Ziel- und Inhaltsentscheidungen von Bildung aus der "Beliebigkeit, aus pädagogischem und politischem Dezisionismus heraus in Formen eines rationalen gesellschaftlichen Konsens"[2] zu erheben.

Ausgehend von diesen drei Thesen werden die Aufgaben der Curriculumentwicklung unter der Prämisse, "daß in der Erziehung Ausstattung zur Bewährung von Lebenssituationen geleistet"[3] und diese Ausstattung durch gewisse einzuübende Qualifikationen ermöglicht wird, gefolgert:

- "Methoden zu finden und anzuwenden, durch welche diese Situationen und die in ihnen geforderten Funktionen,
- die zu deren Bewältigung notwendigen Qualifikationen
- und die Bildungsinhalte und Gegenstände, durch welche diese Qualifizierung bewirkt werden soll, in optimaler Objektivierung identifiziert werden können"[4].

---

1 ders., a.a.O., S. 14 f.

2 Saul B. Robinsohn, a.a.O., S. 31

3 ders., a.a.O., S. 45

4 ders., a.a.O., S. 45

Damit stellt der ROBINSOHNSCHE Ansatz eine Ableitung von Zielen und Inhalten in drei Schritten dar. Aus der Analyse von Lebenssituationen sind Qualifikationen zu bestimmen, die zur Bewältigung dieser Situationen notwendig sind. Hierin hat die Curriculumentwicklung ihre Aufgabe zu sehen: Die Bestimmung adäquater Inhalte.

Da wissenschaftlicher Unterricht Qualifikationen für die spätere berufliche Tätigkeit vermittelt, die inhaltlich in die Studentenausbildungsgänge eingehen müssen, bedürfen Studieninhalte ständiger Reflexion, ob sie imstande sind, notwendige und gewünschte Qualifikationen zu vermitteln. Die sich daraus bedingenden curricularen Entscheidungsprozesse führen dazu, "daß

- abstrakte Zieldiskussionen dadurch konkretisiert werden, daß die künftige Berufssituation der Hochschulabsolventen zum Bezugspunkt für Reformüberlegungen wird,
- die verfügbaren, vor allem sozialwissenschaftlichen Informationen über das jeweilige Berufsfeld und die Berufssituation überhaupt rezipiert und nutzbar gemacht werden können."[1]

Dem Versuch der Realisierung eines solchen Curriculumansatzes im Hochschulbereich muß entgegengehalten werden, daß sich daraus eine tendenziell immer stärker werdende Verplanung und Reglementierung des Hochschulunterrichtes durch Erstellung von Programmen operationalisierter Lernziele ergeben könnten, die im Widerspruch zu den nicht aufgebbaren Prinzipien des akademischen Unterrichtes, der Freiheit von Forschung und Lehre, stehen würden.

---

1 Ilse Bürmann und Ludwig Huber, Curriculumentwicklung im Hochschulbereich, Hochschuldidaktische Stichworte, Nr. 2 (Jan. 1973)

Diesen Gefahren zu entgehen und ohne die Erkenntnisse und Modelle der Curriculumforschung außer acht zu lassen, schlagen BÜRMANN und HUBER vor, die Curriculumentwicklung nicht als Theorie, sondern als Verfahrensstrategie und Kategorienraster einzubringen.[1] So könnte sie als ein Mittel der Aufklärung und Orientierung darauf angelegt sein, allen am Unterrichtsprozeß in Hochschule und Universität Beteiligten "besser begründete Entscheidungen über Ziele, Inhalte und Formen der Lehr- und Lernprobleme zu ermöglichen."[2] Die Curriculumentwicklung als Verfahrensstrategie hätte damit die Aufgabe, nicht die theoretische Ableitung für Bildungsziele und -inhalte zu leisten, sondern in mehrfacher Hinsicht zu einem Kategorienrahmen zu werden.

Die hier aufgezeigten Aspekte der Einflußnahme von Erkenntnissen der Curriculumforschung auf die Hochschuldidaktik kann nur als Hinweis auf ein neues Forschungsfeld im hochschuldidaktischen Bereich gewertet werden. Es liegt an den professionellen Curriculumwissenschaftlern, sich dieser Problematik anzunehmen.

---

1 Vergl. hierzu: Ilse Bürmann und Ludwig Huber, Curriculumentwicklung - das Paradigma der Hochschuldidaktik, i.: Deutsche Universitäts-Zeitung, Jg. 1973, Heft 15, (1. Aug.-Ausg.), S. 629

2 dies., a.a.O., S. 629

1.4 Bildungsplanung und Bildungsökonomie in der Hochschuldidaktik

Seit HUMBOLDT haben sich die Universitäten als Bildungsstätten verstanden, in denen eine wesentlich theoretische und philosophische Ausbildung betrieben wurde, ohne daß dabei jedoch berufspraktische Inhalte thematisiert wurden. Dies wurde erst mit dem Einsetzen der Bildungsforschung 1961[1] möglich, als es darum ging, Ausbildungsgänge nach Berufsqualifikationen zu bestimmen. Aktualisiert wurden vor allem zwei Fragestellungen:

- die Frage nach dem quantitativen Bedarf der Gesellschaft an Hochschulabsolventen,
- die Frage nach der Qualität der notwendigen Ausbildung.

Die Verflechtung von Produktionssystem und Bildungssystem wird von EDDING recht allgemein formuliert: "Gibt es irgendeinen Bildungsvorgang, der nicht auch wirtschaftliche Voraussetzungen hat? Gibt es einen wirtschaftlichen Vorgang, der nicht durch Bildung bedingt ist?"[2] Präzisierend umreißt EDDING dann den Gegenstandsbereich der Bildungsökonomie:

> "... mit den organisierten Lehr- und Lernprozessen in all ihren Lebensbezügen: das heißt nicht nur mit ihren Finanzen, sondern auch mit ihrer Effizienz; nicht nur mit der speziellen Berufsausbildung, sondern auch mit der Entwicklung des gesamten Bildungspotentials; nicht nur mit den betriebswirtschaftlichen Problemen der Schule, sondern auch mit der Gesamtwirkung der Bildungsarbeit auf den wirtschaftlichen Wohlstand."[3]

---

1 Zur Datierung vergl.: Hellmut Becker, Bildungsforschung - Aufgaben und Methoden, i.: Meyers Enzyklopädisches Lexikon, Bd. 4, Mannheim, Wien, Zürich 1972, S. 199

2 Friedrich Edding, Ökonomie des Bildungswesens - Lehren und Lernen als Haushalt und Investition, Freiburg i.Br. 1963, S. 7

3 ebda.

Damit wird eine Vielzahl von Problemen aufgeworfen und eine Fülle von theoretischen Ansätzen ermöglicht, die deutlich werden lassen, wie schwierig eine Abgrenzung bildungsökonomischen Forschens ist. Daß eine Übertragung von wirtschaftswissenschaftlichen Rationalisierungsprinzipien auf den wertorientierten Bereich der Erziehung durchaus legitim ist und keine unzulässige "Grenzüberschreitung" darstellt, wird von SCHERER versichert.[1]

Zur Bestimmung des quantitativen Bedarfs sei hier beispielsweise der Bedarfsansatz oder Manpower-Approach erwähnt, der in der bisherigen staatlichen Bildungsplanung neben anderen Ansätzen favorisiert wurde und dessen Ausgangspunkt die Anforderungen des Produktionssystems darstellt. Aus der Entwicklung von Planungstechniken wird der Bedarfsansatz bestimmt, d.h. die Anforderungen der Industrie an hochqualifizierten Arbeitskräften mit der sich daraus möglicherweise ergebenden Kapazitätserweiterung der Universität.

Wie LUTZ nachzuweisen versucht, ist dieser Bedarfsansatz höchst fragwürdig, empirisch wie auch theoretisch, da von der Vorstellung ausgegangen wird, ein Arbeitspotential für einen als u n a b h ä n g i g angenommen Produktionsprozeß zu qualifizieren.[2] Schließlich muß bezweifelt werden, ob bei der ständig schneller fortschreitenden technologischen Entwicklung noch einzelne Fachrichtungen die Abschlüsse für bestimmte Berufsqualifikationen ermöglichen werden können.

---

1 Franz Scherer, Ökonomische Beiträge zur wissenschaftlichen Begründung der Bildungspolitik, Berlin 1969, S. 11

2 B.Lutz, u.a. Überlegungen zum Problem des "Bedarfs" an hochqualifizierten Arbeitskräften und seiner Prognose, HIS, Brief 10, Hannover 1970

Erst mit der Rezipierung der MARXSCHEN politischen Ökonomie, die mit dem Beginn der Studentenunruhen einsetzte, die das Verhältnis von Arbeitskraft und Produktionsprozeß in seiner Bedingtheit von privaten Kapitalverwertern und die sich daraus bedingenden Herrschaftsverhältnisse reflektierte, ist eine neue Sicht in der Bildungsökonomie ermöglicht worden,[1] die sich nicht darauf beschränkte, den Bedarfsansatz vermittels bestimmter Planungstechniken zu bestimmen, sondern eine kritische Analyse von Zusammenhängen und Bedingungen von Produktion und Bildung vorzunehmen.

"Die Qualifikationen der Individuen sind nur Mittel zur erfolgreichen Subsumtion unter die Verwertungszwänge des Kapitals. Die Verwertung aber hängt in diesem Kontext von zwei Bedingungen ab: einmal vom Wert der Ware Arbeitskraft und zum anderen von ihrer wert- und vor allem mehrwertbildenden Kraft innerhalb des Produktionsprozesses. Der Wert der Ware Arbeitskraft ist wesentlich durch ihre Ausbildungskosten bestimmt, und folglich ist bereits der Ausbildungsprozeß für den Verwertungsprozeß des Kapitals relevant. Unter diesem Gesichtspunkt analysiert, verändert sich auch das Verständnis staatlicher Bildungspolitik. Sie kann nicht mehr als bloße Erfüllungsgehilfin kapitalistischer Interessen verstanden werden, sondern als politischer Ausdruck der Widersprüche der kapitalistischen Reproduktion

---

1 Vergl. hierzu: Elmar Altvater und Freerk Huisken, Materialien zur politischen Ökonomie des Ausbildungssektors, Erlangen 1971

überhaupt. Sie meint also nicht bloß kapitalistische Interessen, sondern erschwert sogleich auch die Kapitalverwertung, indem der Wert der Ware Arbeitskraft steigt, der Mehrwert, und auch die Profitrate gesenkt werden."[1] Wenn also von staatlicher Seite von Flexibilität und Fungibilität als Ausbildungskriterien und späterer Berufserfordernis in den Vordergrund gerückt werden, so scheint jedoch offenbar, daß diese Qualifikationen n i c h t der eigentlichen Befriedigung und Durchdringung der eigentlichen Berufspraxis dienen, sondern geradezu in Dienst genommen werden von entsprechenden Kapitalinteressen, damit die Disponibilität der Ware Arbeitskraft langfristig erhalten bleiben kann.

Bildungsökonomische Planungen bezogen auf den Hochschulbereich sind bisher kaum unternommen worden. Zwei Arbeiten verdienen es, an dieser Stelle Erwähnung zu finden:

Die Untersuchung von RIESE, die den Bedarf von akademischer Arbeit auf Grund der ökonomischen Prognose (Zuwachsrate des Sozialprodukts) für Wirtschaftsbereiche abzuschätzen versucht.[2] RIESE unterliegt der einseitigen, oben schon als kritikwürdig benannten Methode des Bedarfsansatzes, den Bedarf an akademischen Berufen als abhängige Variable der ökonomischen Entwicklung zu sehen.

Das Zahlenmaterial, das RIESE für seine Untersuchung zugrunde gelegt hat, die Daten der Volks- und Berufszählung in der BRD von 1961, wurde auch

---

1 Elmar Altvater u.U. Freerk Huisken, a.a.O., S. XXII

2 Hajo Riese, Die Entwicklung des Bedarfs an Hochschulabsolventen in der BRD, Wiesbaden 1967

von HERRMANN in Anspruch genommen, allerdings in der Forschungsabsicht, Grundlagen für Institutionalisierung des vom Wissenschaftsrat vorgeschlagenen Kontaktstudiums zu ermitteln, indem er die Tätigkeiten der Hochschulabsolventen nach Abschluß ihres Studiums untersuchte (ausbildungsadäquate oder ausbildungsfremde Berufe). Dabei ergab sich: "Selbst eine noch stärker als bisher praxisbezogene Hochschulausbildung muß damit rechnen, daß der Zusammenhang von Hochschulausbildung und Berufstätigkeit für ein Drittel der Hochschulabsolventen lose ist und daß dieser Zusammenhang für viele Ausbildungen im Zeitablauf sich lockert. Wir können von einem Auswandern aus dem durch die Ausbildung definierten Berufsfeld sprechen."[1]

Die bürgerliche Bildungsökonomie muß eingestehen, daß jegliche mittelfristige Planung auf diesem Gebiet bisher gescheitert ist[2] und als Basis für die Bestimmung von Hochschulcurricula untauglich gewesen ist.

Die somit ohnehin schon recht fragwürdigen Ergebnisse der Berufsforschung und der Arbeitsmarktanalysen werden hinsichtlich ihrer Bedeutung für die curricularen Entscheidungen noch relativiert, da Forschungsdaten über Arbeitsplatzstrukturen über einen Zeitraum von fünf bis zehn Jahren erfaßt werden müssen, um ausgewertet werden zu

---

1 Manfred Herrmann, Analyse des akademischen Berufsspektrums, Hochschulforschung, Bd. 6, hrsg. v. HIS, Weinheim, Basel, Berlin 1972, S. IV

2 vergl. hierzu: Spiegelinterview mit Friedrich Edding vom 12.6.1972

können;[1] wie schließlich die Umsetzung dieser Forschungsergebnisse in die Studienplanung einen ebenso langen Zeitraum in Anspruch nehmen würde.

Angesichts dieser Schwierigkeiten lassen die Ergebnisse der Curriculumforschung im Hochschulbereich, sollten sie zurückgehen auf bildungsplanerische und bildungsökonomische Fakten, keine zuverlässigen Prognosen erwarten.

---

1 So ist auch die jüngste Untersuchung zur Prognose des Lehrerangebotes und Lehrerbedarfs von der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung (Stand 24. Juni 1974/K 25/74) von recht zweifelhafter Aussagekraft. Die Kommission errechnete für 1985 einen Lehrerüberschuß von 136 ooo - 2o8 ooo, während in einer Gegenrechnung die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) der Lehrermangel keineswegs aufgehoben sein wird. Vergl. die Presseverlautbarung vom 8.1o.1974 in der "Frankfurter Allgemeinen Zeitung": Umstrittene Prognosen zum Bedarf an Lehrern.

1.5 Institutionalisierung der Hochschuldidaktik

Als Anstoß für die Diskussion um die Institutionalisierung der Hochschuldidaktik kann HUBERS Vortrag "Kann man Hochschuldidaktik institutionalisieren?" auf der Jahresversammlung des Arbeitskreises für Hochschuldidaktik 1969 gewertet werden.[1] Bereits im Januar 197o wurde das Rissener Memorandum vom AHD und dem hochschuldidaktischen Ausschuß der Bundesassistentenkonferenz (BAK) unter Einbeziehung von Dozenten und Studenten verabschiedet, indem ein erstes Rahmenkonzept zur Institutionalisierung der Hochschuldidaktik auf zentraler Hochschulebene erarbeitet worden ist. "Alle Schritte auf dem Wege der Institutionalisierung der Hochschuldidaktik müssen von der leitenden Einsicht bestimmt sein und bleiben,

- daß Hochschuldidaktik eine Aufgabe ist, die sich nach wissenschaftlichen Prinzipien richtet und Wissenschaft selbst zum Gegenstand hat,
- daß hochschuldidaktische Forschungs- und Ausbildungsprozesse nicht nur zum Gegenstand hat, sondern selbst Teil dieser Prozesse ist.

Daraus folgt, daß Hochschuldidaktik in ausbildende und forschende Praxis integriert sein muß und diese Erkenntnis macht eine Institutionalisierung sowohl auf der Ebene der Hochschulen als auch auf zentraler Ebene erforderlich, freilich mit jeweils verschiedenen Funktionen."[2] Im Memorandum

---

1 siehe: Blickpunkt Hochschuldidaktik, Heft 5, Hamburg 1969)

2 Rissener Memorandum, Blickpunkt Hochschuldidaktik, Heft 18, 1971, hrsg. von Dieter Spindler und Manfred Walther, S. 1

werden drei Ebenen hochschuldidaktischer Tätigkeitsbereiche der Zentren unterschieden:

- überregionale Zentralstelle
- hochschuldidaktische Zentren auf Hochschul- und Gesamthochschulebene
- Projektgruppen

Der Versuch einer Funktionsbestimmung einer überregionalen Zentralstelle wurde im August 197o unternommen mit der Erarbeitung von Rahmenrichtlinien (Vorschlag für eine zentrale Informationsstelle für Hochschuldidaktik ZIHD). Die überregionale Zentralstelle soll als Service-Institution die einzelnen hochschuldidaktischen Zentren an den Hochschulen in ihrer Arbeit durch Organisation von Experten-Seminaren, Mithilfe beim Aufbau von hochschuldidaktischen Forschungsprojekten, Literaturdiensten u.ä. unterstützen.

Die Konkretisierung der Arbeit hochschuldidaktischer Zentren, deren Einbettung in das Ausbildungswesen der einzelnen Hochschulen, ist durch die "Empfehlung zur Errichtung von interdisziplinären Hochschuldidaktikzentren bei den Universitäten"[1] vorgenommen worden[2], nach denen den Zentren die

a) "Stimulierung, Vorbereitung und Vertiefung der wissenschaftlich didaktischen Diskussion ...,
b) Kritik der Lehr- und Lernprozesse, der Medienwahl, der Unterrichtsorganisation etc...,
c) Anregung und Unterstützung von Projekten und Experimenten ...,

---

1 Vergl. Blickpunkt Hochschuldidaktik, Heft 18, a.a.O.

2 Trotz einer zeitlichen Differenz von ungefähr 75 Jahren zur Projektierung eines Hochschulpädagogischen Seminars sind deutliche Parallelen anzutreffen!

d) Beratung und Ausbildung des Lehrkörpers ...,
e) Organisations- und Verwaltungsforschung ...,
f) Kooperation"

initiieren und unterstützen sollen.

Die Aufgabenzuweisung gemäß dieser Konzeption läßt zumindest tendenziell darauf schließen, daß hier arbeitsaufwandsmäßig eine Überforderung bei der Realisierung zweifelsohne vorliegen muß, und sie auf Grund ihrer geforderten Tätigkeitsbereiche von Beginn an organisatorisch verwaltungstechnisch und ihrem wissenschaftlichen Auftrage nach zu Mammutinstituten anwachsen müßten, wollten sie nicht arbeitsunfähig sein. So z.B. lassen auch die "Empfehlungen zur Errichtung hochschuldidaktischer Zentren im Lande Nordrhein-Westfalen"[1] wohl den Reformeifer ihrer Autoren erkennen, haben allerdings mit Einschränkungen eine realistische Einschätzung der Realisierung von Aufgabenzuweisungen nicht ermöglichen können, und haben es versäumt, Aufgabenbereiche nach Teilperspektiven gegliedert zu differenzieren.

Über die sich aus der Aufgabenzuweisung ergebenden Konsequenzen für die Organisationsstruktur sind zahlreiche Konzeptionen entwickelt worden, die darauf abzielen, die hochschuldidaktischen Zentren in das Ausbildungs- und Forschungssystem nicht nur verwaltungstechnisch, sondern auch ihrem Innovationsbemühen gemäß in den Lehr- und Studienbetrieb zu integrieren. In Erweiterung der "Empfehlungen zu Mustervertrag und Mustersatzung für hochschuldidaktische Zentren"[2] und in

---

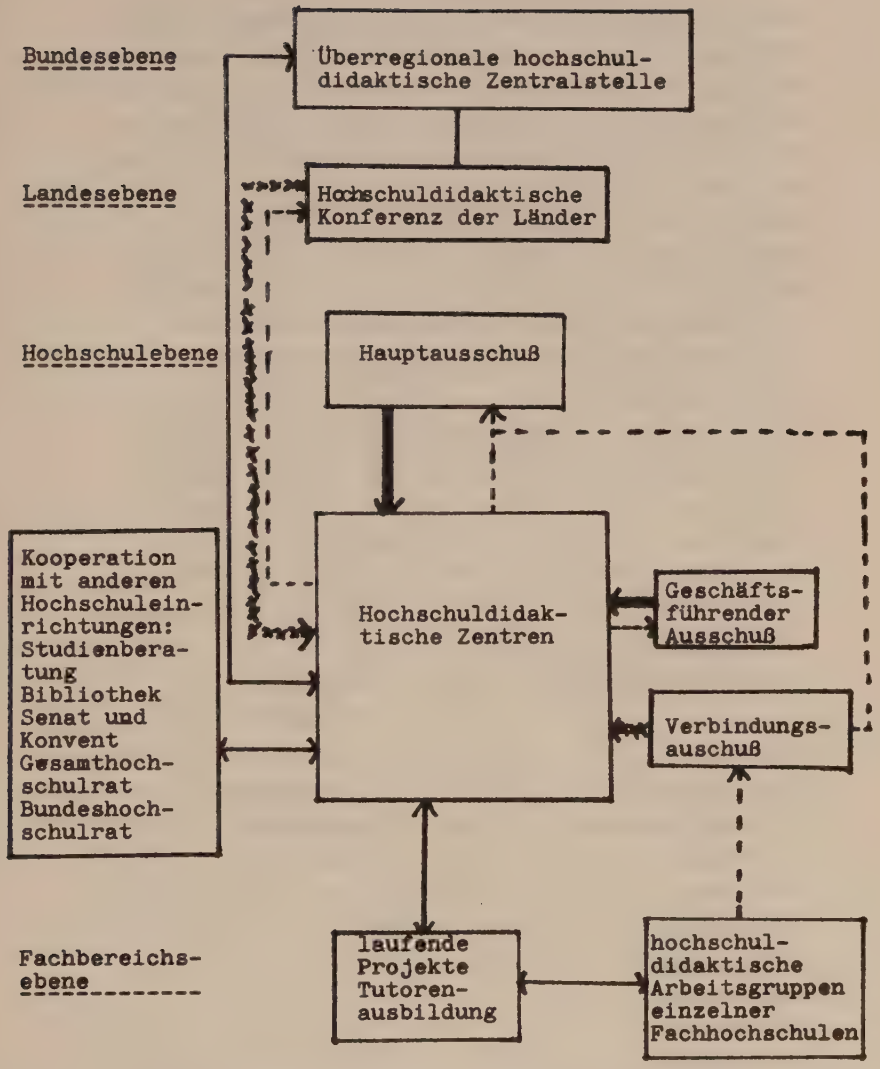
1 Zwischenbericht zur Studienreform, hrsg. vom Minister für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen, (1972)

2 Siehe: Zwischenbericht zur Studienreform, a.a.O.

Modifikation zu dem Vorschlag zur Institutionalisierung der Hochschuldidaktik der Arbeitsgruppe der Kultusministerkonferenz soll an dieser Stelle ein Organisationsschema für die hochschuldidaktischen Zentren entwickelt werden, das den Vorzug hat, durch eine möglichst klare Struktur die notwendige Institutionalisierung zu verdeutlichen.

Die hochschuldidaktischen Zentren müssen auf vier Ebenen tätig werden:

- Fachbereichsebene (hochschuldidaktische Reformseminare, Projekte, Tutorenausbildung und -betreuung) durch eigens eingerichtete hochschuldidaktische Arbeitsgruppen.
- Hochschulebene die hochschuldidaktischen Zentren. Ihnen angehören drei Ausschüsse, der Hauptausschuß (Haushaltsverteilung, Forschungsstrategie, Personalentscheidungen), der geschäftsführende Ausschuß (Erledigung der laufenden Verwaltungsgeschäfte, Aufstellung des Haushaltsplanes, Personalanforderungen) und der Verbindungsausschuß, besetzt mit den Vertretern hochschuldidaktischer Arbeitskreise in den Fachbereichen (Vorschläge zur Forschungsstrategie etc.).
- Landesebene die Hochschuldidaktikkonferenz der Länder entwickelt gemeinsam Forschungsprojekte und Strategien in Kooperation mit den einzelnen hochschuldidaktischen Zentren der Hochschulen, unterstützt die Hochschulen in Fragen der Hochschulreform.
- Bundesebene die hochschuldidaktische Zentralstelle als Service-Institut für die einzelnen hochschuldidaktischen Zentren (Registrierung von Forschungsprojekten, Erstellung von Literatur und Medien, u.ä.).


Bundesebene
Überregionale hochschuldidaktische Zentralstelle
Landesebene
Hochschuldidaktische Konferenz der Länder
Hochschulebene
Hauptausschuß
Kooperation mit anderen Hochschuleinrichtungen: Studienberatung Bibliothek Senat und Konvent Gesamthochschulrat Bundeshochschulrat
Hochschuldidaktische Zentren
Geschäftsführender Ausschuß
Verbindungsausschuß
Fachbereichsebene
laufende Projekte Tutorenausbildung
hochschuldidaktische Arbeitsgruppen einzelner Fachhochschulen
sachstrukturelle Begrenzung
benannte Vertreter
macht Vorschläge
entscheidet

Wie die vorliegenden Erörterungen gezeigt haben, hat die Hochschuldidaktik noch ein weites bisher weitgehend unreflektiertes Forschungsfeld zu bearbeiten. Will Hochschuldidaktik als innovative und emanzipative Wissenschaft eine Veränderung der Unterrichts- und Ausbildungsstrukturen an den deutschen Hochschulen erreichen, muß sie bildungsplanungs- und ökonomische Überlegungen im Kontext der gesellschaftlichen Entwicklungen mit in ihre Arbeit einbeziehen, um nicht der Gefahr zu unterliegen, als Pseudowissenschaft nur einen oberflächlichen Strukturwandel erreichen zu wollen.

Die Forderung, die Hochschuldidaktik zu institutionalisieren, scheint ein Indiz für die Bereitschaft der Öffentlichkeit zu sein, sich verstärkt mit hochschuldidaktischen Problemen auseinander zu setzen. Bisher (August 1973) sind an folgenden Universitäten und Hochschulen hochschuldidaktische Zentren

institutionalisiert	in Planung
TH Aachen	U Bremen
TU Berlin	TH Darmstadt
U Bielefeld	U Göttingen
PH Ruhr/Darmstadt	U Konstanz
U Frankfurt	U Münster
U Hamburg	
U Heidelberg	
U Karlsruhe	
U Marburg	
U München	
U Tübingen	

Damit dürfte der größte Teil der Universitäten und in geringerem Maße der Hochschulen über hochschuldidaktische Institutionen verfügen bzw. in absehbarer Zeit eingerichtet haben. Die bisherigen

Zentren sind in ihrem personellen Bestand recht unterschiedlich ausgestattet (z.B. Frankfurt 17 hauptamtliche und 13 nebenamtliche Kräfte, Karlsruhe drei Kräfte)[1], umfassen in der Regel Hochschullehrer, wissenschaftliche Mitarbeiter, Verwaltungs- und studentische Hilfskräfte.

Der Tätigkeits- und Forschungsbereich der hochschuldidaktischen Zentren läßt sich im wesent-[lichen auf folgende Schwerpunkte zusammenfassen:

- Bestandsaufnahme derzeitiger Studiengänge,
- Unterstützung der Fachbereiche bei der Lernzielbestimmung unter dem besonderen Aspekt der Anforderungen bestimmter Berufsfelder (Berufsfeldanalyse),
- Entwicklung und Erprobung von Tutorenprogrammen,
- Entwicklung und Evaluation von Projektstudien,
- Erarbeitung spezifischer hochschuldidaktischer Curricula zur didaktischen Aus- und Weiterbildung von Dozenten,
- Beratung von Studenten (Studienberatung),
- Sozialisaions- und Motivationsforschung im Bereich der Hochschulen.

Natürlich wäre ein hochschuldidaktisches Zentrum überfordert, wollte man ihm all diese Tätigkeitsbereiche übertragen. Es bedarf schon einer Koordination und Kooperation aller hochschuldidaktischen Zentren untereinander, um je nach Interessen- und Ausstattungslage jedem Zentrum einen Forschungs- und Tätigkeitsbereich zuzuweisen.

---

1 Vergl. hierzu: Deutsche Universitäts-Zeitung, Jg. 1973, Heft 13, (1. Juli-Ausg.), S. 539 - 546

Die intensive Forschungsarbeit einzelner Zentren hat bereits in Veröffentlichungen seinen Niederschlag gefunden. So dürfen hier einige bemerkenswerte Veröffentlichungen Erwähnung finden. Das interdisziplinäre Zentrum für Hochschuldidaktik (IZHD) der Universität Hamburg hat bereits zwei Schriftenreihen herausgegeben: "Hochschuldidaktische Stichworte" und "Hochschuldidaktische Arbeitspapiere"[1]. NEEF und MORSCH[2] vom hochschuldidaktischen Zentrum der Universität Karlsruhe sind dem Problem der Qualifikationsermittlung in ihrer Berufsfeldanalyse nachgegangen.

Es bleibt allerdings abzuwarten, ob die hochschuldidaktischen Zentren in der Lage sind, fachdidaktische Probleme angehen zu können.[3]

---

1 In der Reihe "Hochschuldidaktische Stichworte" sind u.a. erschienen:
Nr. 1: L. Huber, Ziele und Aufgaben von Tutorien (Dez. 72)
Nr. 2: I. Bürmann u. L. Huber, Curriculumentwicklung im Hochschulbereich, (Jan. 1973)
Nr. 3: W. Müller, Berufsforschung und Hochschuldidaktik, (Febr. 1973)
Nr. 4: V. Reiss u. H. Schulmeister, Sozialisation in der Hochschule, (Mrz. 1973)
Nr. 5: M. Bülow u. J. Klüver, Theorie und Praxis in Hochschulcurricula, (Apr. 1973)
Nr. 6: K.-H. Flechsig, Die Entwicklung von Studiengängen (Mai 73)
In der Reihe "Hochschuldidaktische Arbeitspapiere" liegt erst Heft 1, Reform der Studieneingangsphase, (Mai 1973) vor.

2 Wolfgang Neef u. Reinhard Morsch, Veränderungen im Arbeitsprozeß, ihre Auswirkungen auf das Bewußtsein von Naturwissenschaftlern und Ingenieuren und Folgerungen für dieAusbildung der Technischen Intelligenz, i.: Richard Vahrenkamp (Hrsg.), Technologie und Kapital, Frankfurt 1973

3 Wie in der 2. August-Ausgabe der Deutschen Universitäts-Zeitung S. 688, 1973, berichtet wird, hat sich in München ein zweites hochschuldidaktisches Zentrum mit dem Ziel konstituiert, den Aufbau von Fachdidaktiken an den Universitäten zu unterstützen.

1.6 Fernstudium im Medienverbund

Das Fernstudium[1] ist gekennzeichnet durch ein unabhängig vom direkt lehrenden Dozenten absolviertes Lernprogramm, das

- durch Medien sich vollzieht, die die Entfernung zu dem Dozenten und dem Lernenden überbrücken und
- eine Verflechtung mit dem traditionellen Direktstudium darstellt.

Die Verflechtung der verschiedensten Medien ist begründet in der Tatsache, daß eben nicht jedes Medium für jeden Lehrzweck, jeden Lehrinhalt, für jede Lehrfunktion und jeden Adressatenkreis in gleicher Weise geeignet ist. So lassen die differenzierten Lehr- und Studienprozesse es nötig erscheinen, einen arbeitsteiligen Verbund zu erreichen. Damit wird das Studium im Medienverbund ein überregionaler und interuniversitärer Studienbereich, der durch den Einsatz raumüberbrückender Medien einen besonderen Kreis von Studienadressaten erreicht, der sich im wesentlichen differenzieren läßt in Teilnehmer, die mit abgeschlossener Berufsausbildung voll anerkannte Studiengänge absolvieren, in sogenannte Teilfernstudiengänge für Studenten, die gleichzeitig ein Direktstudium belegt haben und Interessenten, die an einem postgradualen Ergänzungsstudium teilnehmen wollen.

Die Charakteristik von Fernstudiengängen liegt zum einen in dem P r i n z i p der L e h r - o b j e k t i v i e r u n g , d.h. durch vorplanende Fixierung und speichernde Übertragung

---

1 Vergl. auch Manfred Horter, Fernstudium im Medienverbund, unveröffentlichte Projektbeschreibung, Münster WS 1973/74

von Lehrinhalten und Selbstkontrollmöglichkeiten auf ein objektives Medium (Ablösung des entsprechenden Unterrichtsvollzuges von einem direkt lehrenden Dozenten). Damit entzieht sich durch die Lehrobjektivierung der Fernstudiengang der traditionellen Orts- und Zeitgebundenheit und trägt somit dazu bei, Raumnot und Personalmangel der traditionellen Unterrichtsinstitution im Hochschulbereich zu lindern. Zum anderen trägt die Lehrobjektivierung wesentlich dazu bei, daß eine allzu persönliche Bestimmung von Studieninhalten, Vermittlungsmethoden und Lernzielen durch die Lehrenden verhindert wird.

Weitere Charakteristik von Fernstudiengängen im Medienverbund ist in der Rationalisierung und Standardisierung von Arbeits- und Vermittlungsprozessen zu sehen. Durch vorgefertigte "Montageteile" werden die einzelnen Lernschritte differenziert und in ihrer Verzahnung beliebig verfügbar gemacht.

Die medialen Elemente des Fernstudiums im Medienverbund sind

- Fernstudienbriefe
- Direktstudium
- Kommunikationsmedien (Fernsehen und Hörfunk)
- Beratung und Rückkoppelung und
- Prüfung.

Fernstudienbriefe

Die Fernstudienbriefe, die die einzelnen Lernschritte beinhalten, sind in der Regel aufgebaut auf folgende didaktische Elemente: Anrede und Begrüßung des Studenten und Aufnahme in den Kreis der Lernenden, Anregungen zur Studien- und Arbeitstechnik, Hinweise auf die Vorbereitung und Abwicklung von Zwischenprüfungen, Einführung in die inhaltliche Problemstellung des Lehrganges,

Gliederung der Lerneinheiten, wobei diese unterteilt sind in eine allgemeine Darstellung des Wissensgebietes unter Hervorhebung der für die Durcharbeitung der Materialien wesentlichsten Aspekte, Verweis auf heranzuziehende Fachliteratur, Hinweise auf Ergänzungsliteratur und Aufgabenstellungen, deren Lösungen dem jeweiligen betreuenden Dozenten des Lehrganges zugeschickt werden müssen. Dabei bleibt es nicht aus, daß auf Lehrbücher zurückgegriffen wird, die auch im traditionellen Direktstudium Anwendung finden (wie sich bereits auch umgekehrt die Tendenz zeigt, Lehrbücher von Fernstudiengängen im Direktstudium zu verwenden).[1]

Direktstudium

In Ergänzung zu den Fernstudienbriefen werden sehr häufig Phasen des Direktstudiums eingeschoben, die den direkten persönlichen Kontakt zwischen Dozent und Studierenden herstellen, um die Studienanteile, die durch nicht-personale Medien erfüllt werden können, wie praktisches Arbeiten und Üben bei bestimmten Laborversuchen, Motivations- und Interaktionsprozessen zwischen Lernenden und Lehrenden zu ermöglichen. Darüberhinaus bleiben persönliche Beratungs- und Hilfestellung durch den Dozenten unersetzlich.

Kommunikationsmedien

Bereits seit einigen Jahren hat sich der mediale Unterricht durch das Fernsehen überall dort bewährt, wo die Veranschaulichung von Vorgängen sich nicht durch stehende Bilder erfassen läßt.

---

1 So z.B. Funkkolleg Erziehungswissenschaft, hrsg. v. Wolfgang Klafki u.a., Frankfurt 1970

Die visuelle Kommunikation ermöglicht darüberhinaus eine quasi direkte Beziehung zwischen Lernenden und Lehrenden, wenn zugleich die Möglichkeit eröffnet wird, durch telefonische unmittelbare Befragungen anfallende Sachprobleme sofort zu klären. Der Hörfunk hat insbesondere Vermittlungsfunktionen, die auf Grund seiner spezifischen Möglichkeiten die Intensität des gesprochenen Wortes hervorhebt und eine möglichst störende Interferenz zwischen Bild und Wort ausschaltet. Zudem muß beim Hörfunk berücksichtigt werden, daß er weitaus besser in der Lage ist, generalisierende und abstrahierende Denkprozesse zu vermitteln, da die Konzentration auf die Wortsprache wesentlich höher ist, die zugleich verbunden ist mit einer stärkeren Beteiligung der Vorstellungskraft.

Beratung und Rückkoppelung

Es wäre falsch zu glauben, der Fernstudent käme ohne eine persönliche Betreuung aus, wie auch die Lehrenden nicht auf die Rückwirkung der von ihnen initiierten Lernprozesse verzichten können. In der Regel werden für Beratung und Rückkoppelung folgende methodische Möglichkeiten gewählt:

- reisende oder stationäre Berater
- Beratung und Rückkoppelung auf dem Korrespondenzwege
- Überprüfung der Lösungen gestellter Aufgaben durch Datenstationen
- Quantifizierung von Direktstudienphasen.

Prüfung

Zwischen- und Abschlußprüfungen müssen auf den besonderen Charakter von Fernstudiengängen abgestimmt sein. Dabei können Prüfungen nach bestimmten Lerneinheiten erfolgen oder nach Abschluß des gesamten Studienganges, wobei diese zumeist

in schriftlicher Form durchgeführt werden müssen. Dies in objektivierter und standardisierter Form (multiple choice Verfahren).

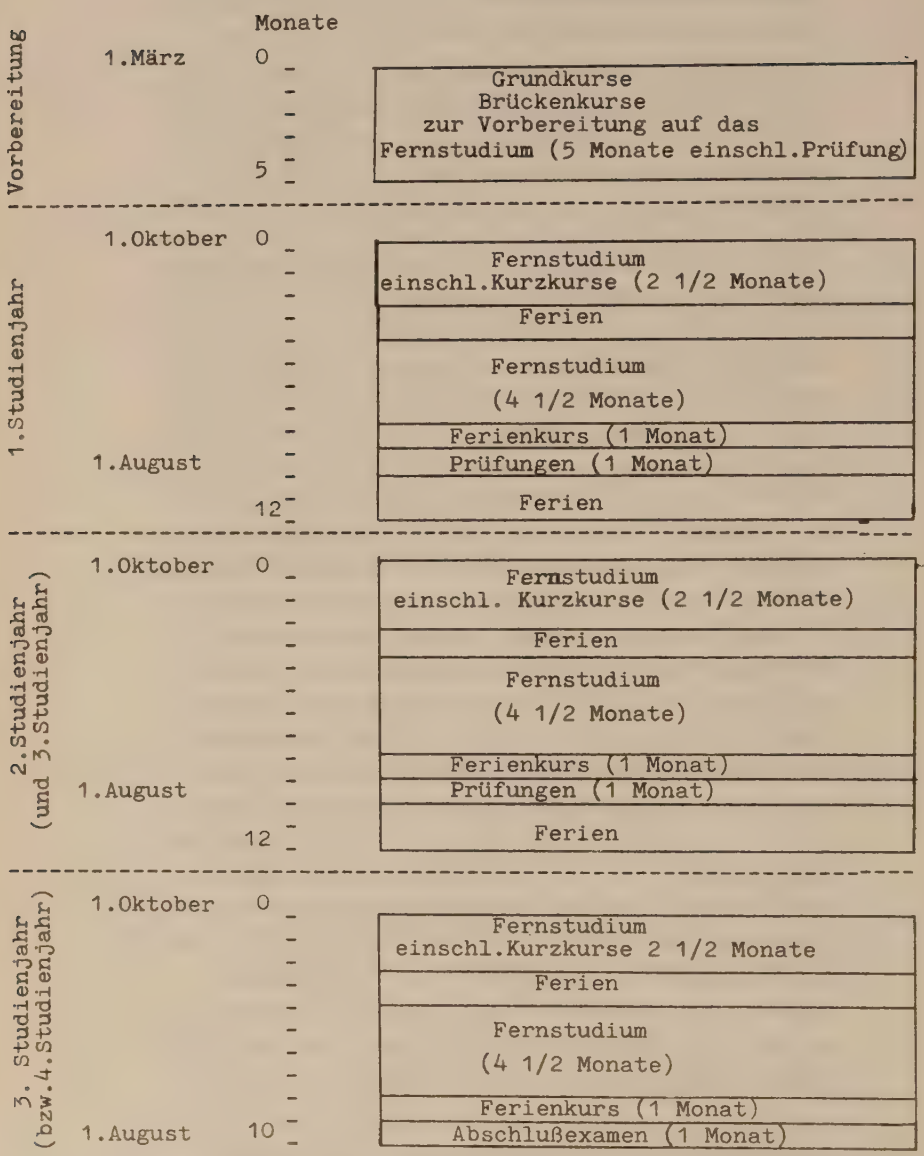
Zur Studienstruktur hat der Minister für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen eine Projektbeschreibung durchgeführt[1]. In dieser Projektbeschreibung wird die Studienstruktur einer Fernuniversität erörtert:

"Der zeitlich gestaffelte Ablauf der verschiedenen Studienphasen muß deshalb bei der Gestaltung des Studieninhalts berücksichtigt werden und fernstudiengerecht sein. Es ist in anderen Ländern üblich, Fernstudienjahreskurse anzubieten, die durch "sommer-schools" (Open University) und Kurzseminare unterbrochen werden. In England erstreckt sich ein Studienjahr von Mitte Januar bis Oktober. Im November werden Prüfungen abgenommen. Eine ca. 3-wöchige Ferienzeit unterbricht das Studium. Das Studienjahr umfaßt insgesamt 36 Arbeitswochen. Dieses System kann auch in Nordrhein-Westfalen angewandt werden. Jedoch soll der Zeitraum des Studiums terminlich den Immatrikulationsterminen im übrigen Hochschulbereich angepaßt werden, um Übergänge der Studenten zu erleichtern und das Zulassungsverfahren zeitlich zu vereinheitlichen. Die Einführung des Studienjahres ist im Fernstudium unentbehrlich, weil die im Hochschulsystem üblichen Ferien für Direktstudien benötigt werden. Das eröffnet auch die Möglichkeit, Ferienkurse in den zu diesen Zeiten nicht voll genutzten Räumen und Labors der anderen Hochschule abzuhalten. Das Fernstudium gestaltet sich danach wie folgt:

---

1 Gerichtet an die Direktoren der Hochschulen des Landes NRW durch den Staatssekretär der Abteilung II A 1 vom 5.1.1974

Gesamtstudium im Fernunterricht[1]



[1] Das Schema ist entnommen der Projektbeschreibung des Ministers für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen vom 5.Januar 1974.

In Zusammenarbeit mit den hochschuldidaktischen Zentren sollen, so sieht es die Projektbeschreibung vor, Curriculumentwicklung und -revision durchgeführt werden unter Zugrundelegung der inhaltlich wie didaktischen Strukturierung der Studiengänge durch die jeweiligen Dozenten. Einschränkend legt BRÜGGEMANN die Studienplanung dahingehend aus, daß die "Entwicklung und das Angebot dieser Studieneinheiten ... nicht ausschließlich durch eine eigenständige, von den Hochschulen und den Fachhochschulen des Landes getrennte Fernuniversität erfolgen (soll, H.H.W.), sondern an den Hochschulen und Fachhochschulen unter Einbeziehung des Hörfunks und Fernsehens."[1] Die Fernstudiengänge werden eine Gleichwertigkeit hinsichtlich der Qualität der Ausbildung und der anzustrebenden Abschlußprüfungen erreichen müssen.

---

1 Wolfgang Brüggemann, in:Landtag intern, Nr. 29 vom 16.11.1974, hrsg. v. Präsidenten des Landtages Nordrhein-Westfalen, S. 12

Konsequenzen aus vergangenen und gegenwärtigen hochschuldidaktischen Aktivitäten und Strategien künftiger hochschuldidaktischer Arbeit

Der Versuch einer historisch-kritischen Analyse hochschuldidaktisch-pädagogischer Bestrebungen in Deutschland hat deutlich werden lassen, daß die Bemühungen um eine Veränderung und Verbesserung der Unterrichtsstrukturen an den Hochschulen immer ein äußerst problematisches Unterfangen darstellten. Die Überwindung traditioneller Unterrichtsmethoden durch die Erkenntnisse eines von pädagogisch-didaktischem Interesse geleiteten Engagements ist bereits schon von HUMBOLDT versucht worden, der allerdings glaubte, allein durch die Harmonisierung der Sozialbeziehungen zwischen Hochschullehrern und Studenten eine Verbesserung der Unterrichtssituation erreichen zu können, ohne jedoch die Unterrichtsstrukturen selbst kritisch in Frage zu stellen.

HUMBOLDTS Universitätsidee der Freiheit von Forschung und Lehre hat den Hochschullehrern in der Folgezeit in entscheidender Weise Argumentationshilfen gegeben, wenn, wie es die "Gesellschaft für Hochschulpädagogik" versuchte, Kritik an ihren Lehrmethoden erhoben wurde. Das redliche Bemühen, desolate Unterrichtsstrukturen an den Hochschulen aufzulösen, didaktische Konzepte zu erarbeiten und um eine pädagogisch-didaktische Ausbildung der Hochschullehrer zu kämpfen, mußte dort zum Scheitern verurteilt sein, wo sich die Hochschullehrer in ihrer Autonomie der freien Lehre eingeschränkt oder gar bevormundet glaubten. Es ist das Schicksal eines SCHMIDKUNZ, der zeit seines Lebens um eine Pädagogisierung des Hochschulunterrichtes gekämpft hatte, trotz seines Schaffens und Mühens zu scheitern. Die "Gesellschaft für Hochschulpädagogik" mußte in Resignation verfallen, da

sie in ihrem Ansatzpunkt, sich als oberster Wächter allen akademischen Unterrichtes zu verstehen, kaum von den Hochschullehrern akzeptiert werden konnte. Gleichwohl ist die Aktualität ihrer Forderungen bis heute noch ungebrochen und hat ihren Wert gehalten.

Gegenwärtig zeichnet sich die Situation einer immer stärker vorangetriebenen Institutionalisierung der Hochschuldidaktik ab. Jedoch ist es falsch zu glauben, der Misere des mangelhaften Hochschulunterrichtes dadurch allein wirkungsvoll begegnen zu können. Die bisher entstandenen hochschuldidaktischen Zentren sind auf dem Wege, sich zu Mammutinstitutionen auszuweiten, um sich als oberste Instanz allen Unterrichtes an Hochschulen zu begreifen. Damit begehen sie gerade den Fehler, an dem die hochschulpädagogische Bewegung scheiterte.

Es muß weiter auf die Gefahr aufmerksam gemacht werden, die sich bereits in einigen hochschuldidaktischen Publikationen ankündigt. In zunehmendem Maße weicht man in soziologischen und psychologischen Analysen des Hochschulunterrichtes und der Einstellung von Hochschullehrern und Studenten zu Unterrichtsveranstaltungen aus. Solche Untersuchungen sind für die Umsetzung und Revision des Hochschulunterrichtes nur von geringem praktischen Wert. Was fehlt, ist der ständige Erfahrungsaustausch zwischen Hochschuldidaktikern und Fachwissenschaftlern. Versuche in dieser Richtung sind in jüngster Zeit bereits unternommen worden und weisen neue Wege. So hat der Kongress "Praxisbezug im Studium", durchgeführt von der Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik, vom 20.-22.11.1974, in Hamburg entscheidende Akzente gesetzt. Das Anliegen, stärkere

Praxisorientierung im Studium zu erreichen, bzw. den Berufsbezug im Studium konkreter herauszustellen, wird eines der wichtigsten Schlüsselprobleme künftiger hochschuldidaktischer Bemühungen sein.

Erfolgreich wird sich hochschuldidaktische Arbeit erst dann entwickeln, wenn sie von den konkreten Nöten im Hochschulunterricht ausgeht. Diese Nöte werden sich am allerdeutlichsten bei denjenigen zeigen, die mit Studienschwierigkeiten zu tun haben. Daraus ergibt sich, daß die neuen Studienberatungseinrichtungen hervorragend dazu geeignet sind, viele Mißstände im Hochschulunterrichtswesen aufzudecken. Da zentrale Studienberatungseinrichtungen immer partnerschaftlich zusammen mit den Studienfachberatern arbeiten, könnte zukünftig eine gute Kooperation zwischen Studienberatung und hochschuldidaktisch interessierten Dozenten zustande kommen.

Als ein gut geglücktes Beispiel der Entwicklung eines hochschuldidaktischen Zentrums kann die Technische Hochschule Twente, der modernsten in den Niederlanden, gelten. Bereits mit der Gründung dieser Hochschule wurde konzipiert, daß jeder Dozent sich hochschuldidaktisch auf seine künftige Lehrtätigkeit vorbereiten müßte. Durch hochschuldidaktische Trainingskurse wurde eine gute Gemeinschaft der dort Lehrenden herbeigeführt. Das hochschuldidaktische Zentrum in Twente hat sich nicht zu einer Kommandostelle für hochschuldidaktische Veranstaltungen entwickelt, sondern ist ausschließlich als eine Beratungsinstanz tätig, in der die an hochschuldidaktischen Innovationen Interessierten entsprechende Informationen erhalten können.

Literaturverzeichnis

Altvater, Elmar u. Huisken, Freerk, Materialien zur politischen Ökonomie des Ausbildungssektors, Erlangen 1971

analysen, Zeitschrift zur Wissenschafts- und Berufspraxis, Freischwebend in Examen, 3. Jg. Heft 3 (1973), S. 22 - 24

dies., Herr K. macht Examen, 3. Jg. Heft 2 (1973), S. 34 - 35

dies., Mündliche Prüfungen, 3. Jg. Heft 2 (1973), S. 35 - 36

Arnold, Renate, Wilhelm von Humboldts Universitätsidee und ihre Auswirkungen im Berlin der Gegenwart, Deutsche Universitäts-Zeitung, VI (1967), S. 7 - 11

Baier, Horst, Keine Chance zur kooperativen Zusammenarbeit, Interview, i.: analysen, 3. Jg. Heft 7 (1973), S. 29 - 31

Bales, Robert, Interaction Process Analysis: A Method for the Study of Small Groups, Reading, Mass. 195o

Bartenwerfer, Hansgeorg, Brauchen wir eine Studienberatung beim Zugang an den Hochschulen i.: DIPF, Bd. 57 - 58 (197o), S. 8 - 9

Becker, Hellmut, Bildungsforschungs-Aufgaben und Methoden, i.: Meyers Enzyklopädisches Lexikon, Bd. 4, Mannheim, Wien, Zürich 1972, S. 199

Behrend, Felix, Einführung in die Probleme der Hochschulpädagogik, München 1924

Berendt, Brigitte, 18 Jahre Tutorenarbeit an der Freien Universität Berlin, Blickpunkt Hochschuldidaktik, Heft 3 (1969)

dies., Richtlinien, Ordnungen und Fragebögen zum Tutorenprogramm der FU Berlin, Hochschuldidaktische Materialien, Nr. 16 ^{6}197o

Bernheim, Ernst, Der Universitätsunterricht und die Erfordernisse der Gegenwart, Berlin 1898

ders., Die ungenügende Ausdrucksfähigkeit der Studierenden, Das Persönliche im akademischen Unterricht, zwei Vorträge, Leipzig 1912

Bildungsgesamtplan, Bd. I, Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung, Stuttgart 1973

Blankertz, Herwig, Theorien und Modelle der Didaktik, München ^{3}197o

Bochumer Studenten-Zeitung, Prüfungsterror, Nr. 73 (Freitag, d. 13. April 1971), o.S.

Bokelmann, Hans, Universitätsseminar und Paedagogicum i.: Studium generale, Jg. 16, Heft 5 (1963), S. 31o - 322

Bornemann, Ernst, u. Reiners, W., Funktionen und Funktionsweise eines Studienbüros, i.: Deutsche Universitätszeitung, Jg. 1971, Heft 23 (1. Dez.Ausgabe), S. 767 - 768

ders.,Sozialpsychologische Probleme der Führung, i.: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Bd. 14 (1962), S. 1o5 - 11o

ders., Versuch einer systematischen Aufzählung möglicher Prüfungsformen, Blickpunkt Hochschuldidaktik, Heft 1 (1969), S. 22 - 23

ders., Wege zur Verbesserung des Hochschulunterrichtes durch Tutorenausbildung, i.: Hochschuldidaktische Projekte, hrsg. v. Ernst Meyer, Stuttgart 1972, S. 5 - 22

Brockhaus, Bd. 9, Wiesbaden 197o, Sp. 124

Brüggemann, Wolfgang, i.: Landtag intern, Nr. 29 vom 16.11.1974, hrsg. v. Präsidenten des Landtages Nordrhein-Westfalen, S. 12

Bülow, M. u. Klüver, J., Theorie und Praxis in Hochschulcurricula, i.: Hochschuldidaktische Stichworte, Nr. 5 (Apr. 1973)

Bürmann, Ilse u. Huber, Ludwig, Curriculumentwicklung - das Paradigma der Hochschuldidaktik, i.: Deutsche Universitäts-Zeitung, Jg. 1973, Heft 15 (1. Aug.-Ausg.), S. 626 - 63o

diesn., Curriculumentwicklung im Hochschulbereich, i.: Hochschuldidaktische Stichworte, Nr. 2 (Jan. 1973)

Bundesassistentenkonferenz, Kreuznacher Hochschulkonzept, Schriften der Bundesassistentenkonferenz, Nr. 1 (1968)

Claessens, Dieter, Forschungsteam und Persönlichkeitsstruktur, i.: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Bd. 14 (1969), S. 487 - 5o3

Däumling, Adolf Martin, Psychologische Probleme des Hochschulexamens, i.: Jahrbuch für Psychologie, Psychotherapie und medizinische Anthropologie, 16. Jg., Heft 1/2 (1968), S. 1o4 - 115

Deutsche Universitäts-Zeitung, Jg. 1973, Heft 13, (1. Juli-Ausg.), S. 539 - 546

Eckstein, Brigitte und Bornemann, Ernst, Arbeit mit kleinen Studentengruppen, Blickpunkt Hochschuldidaktik, Heft 4 (1969)

dies., Ein hochschuldidaktischer Einführungskurs für Hochschullehrer in England, i.: Deutsche Universitäts-Zeitung, Jg. 1973, Heft 6, (2. März-Ausg.), S. 229 - 23o

Eckstein, Brigitte, Elite-Denken und Alibi-Strategie, i.: Deutsche Universitäts-Zeitung, Jg. 1973, Heft 13, (1. Juli-Ausg.), S. 531 - 533

dies., "Grand old man" oder "Faktenschleuder", i.: analysen, 3. Jg. Heft 1 (1973), S. 36 - 38

dies., Hochschuldidaktik und gesamtgesellschaftliche Konflikte, Frankfurt a.M. 1972

dies., (Hrsg.) Hochschulprüfungen: Rückmeldung oder Repression, Blickpunkt Hochschuldidaktik Heft 13 (1971)

dies., Von der Effizienz der "Großen Vorlesung", i.: Deutsche Universitätszeitung, 3. Jg. (1. Febr.-Ausg. 197o), S. 3 - 5

Edding, Friedrich, Ökonomie des Bildungswesens - Lehren und Lernen als Haushalt und Investition, Freiburg i. Br. 1963

Endres, Norbert, Psychologische Strukturforschung in der Hochschuldidaktik, Phil. Diss., Köln 1974

Fichte, Johann, G., Deducirter Plan einer zu Berlin zu errichtenden höheren Lehranstalt 18o7, Stuttgart u. Tübingen 1817, i.: Über das Wesen der Universität, hrsg. v. Eduard Spranger, Leipzig 1919

Fischer, Aloys, Neuere hochschulpädagogische Literatur, i.: Zeitschrift für pädagogische Psychologie u. experimentelle Pädagogik, XVI. Jg. Heft 2 (1915), S. 145 - 151

Flechsig, Karl-Heinz, Die Entwicklung von Studiengängen, i.: Hochschuldidaktische Stichworte, Nr. 6 (Mai 1973)

Freiger, Stephan, u.a. (Hrsg.), Was wird aus der Studienreform?, Frankfurt 1974

Freud, Sigmund, Die Traumdeutung, Gesammelte Werke, 2. u. 3. Bd., London 1942

Gamm, Hans-Jochen, Kritische Schule, Eine Streitschrift für die Emanzipation von Lehrern und Schülern, München 197o

Geulen, Reiner u. Bacia, Hubert, Arbeit und Angst im Leistungsbetrieb, i.: Stephan Leibfried (Hrsg.), Wider die Untertanenfabrik, Köln 1967

Grundsätze zum Aufbau eines Studienberatungssystems an den Hochschulen des Landes Nordrhein-Westfalen vom 27.5.1974, Minister für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen

Guardini, Romano u. Dirks, Walter, Horkheimer, Max, Die Verantwortung der Universität, Würzburg 1954

Gutachten zur Hochschulreform, hrsg. v. Studienausschuß für Hochschulreform, Hamburg 1948

Haecker, Horst, Kritische Betrachtungen zur Vorlesung, i.: didaktica, 3. Jg. (1969) S. 261 - 271

Handwörterbuch der Philosophie nach Personen, hrsg. v. Werner Ziegenfuß u. Gertrud Jung, 2. Bd., Berlin 195o

Heckhausen, Heinz, Dreijähriges Tutorenprogramm für das Grundstudium der Psychologie aus Mitteln der VW-Stiftung an der Ruhruniversität Bochum, Hochschuldidaktische Materialien, Nr. 6 (1969)

ders., Zur Bedeutung moderner Lehrmotivationsforschung für die Hochschuldidaktik, i.: Hartmut von Hentig u.a. (Hrsg.) Wissenschaftsdidaktik, 5. Sonderheft der Neuen Sammlung (197o)

Heimann, Paul, u.a., Unterricht, Analyse und Planung, Hannover 1965

Herrmann, Manfred, Analyse des akademischen Berufsspektrums, Hochschulforschung Bd.6, hrsg. v. Hochschul-Informations-System GmbH (HIS), Weinheim, Basel, Berlin 1971

Herz, Otto, u.a. (Hrsg.), Lernen in der Hochschule, Blickpunkt Hochschuldidaktik, Nr. 22 (1972)

Hesse, Hans A. u. Manz, Wolfgang, Einführung in die Curriculumforschung, Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz 1972

Hirsch, Joachim u. Leibfried, Stephan, Materialien zur Wissenschafts- und Bildungspolitik, Frankfurt 1971

Hochschuldidaktik und Studienreform, Zwei Jahre Arbeit des IZHD, uni h h reform, Dokumente zur Studien- und Prüfungsreform aus der Universität Hamburg, Nr. 5 (1974)

Hochschuldidaktische Arbeitspapiere, hrsg. v. Interdisziplinären Zentrum für Hochschuldidaktik der Universität Hamburg (IZHD), Nr. 1 (Mai 1973) Reform der Studieneingangsphase I

Hochschulrahmengesetz, Regierungsentwurf, beschlossen vom Bundeskabinett am 29. August 1973

Horkheimer, Max, Gegenwärtige Probleme der Universität, Frankfurt 1953

Horter, Manfred, Fernstudium im Medienverbund, unveröffentlichte Projektstudie, Münster, WS 1973/74

Huber, Ludwig, Ziele und Aufgaben von Tutorien, i.: Hochschuldidaktische Stichworte, Nr. 1 (Dez. 1969)

ders., Studienberatung, Hochschuldidaktische Stichworte, hrsg. v. IZHD, Juni 1974

Humboldt, Wilhelm von, Gesammelte Schriften, hrsg. v. der Preußischen Akademie der Wissenschaften, Briefe, Bd. X, 2, Berlin 1903

ders., Werke, Bd. 4, Darmstadt 1969

Jaspers, Karl u. Rossmann, Kurt, Die Idee der Universität, Berlin, Göttingen, Heidelberg 1961

Keil, Wolfgang, u. Piontkowski, Ursula, Strukturen und Prozesse im Hochschulunterricht, Weinheim u. Basel 1973

Kessel, Eberhard, Wilhelm von Humboldt, Idee und Wirklichkeit, Suttgart 1967

Klafki, Wolfgang, u.a., Funkkolleg Erziehungswissenschaft 2, Frankfurt 1970

Konzeptentwurf zur Studienberatung, vorgelegt vom Studienbüro der Ruhr-Universität Bochum und der Berufsberatung für Hochschüler des Arbeitsamtes Bochum vom 10.11.1972

Kroeber-Keneth, L., Zuviel Akademiker?, Universität im Übergang, Heidelberg 197o

Kromphardt, Karl, Vom Zukunftsauftrag der neuen Universität, Voraussetzungen einer inneren Hochschulreform, München 1963

Kultusministerkonferenz, Beratung in Schule und Hochschule, vom 14.9.1974

Kvale, Steinar, Prüfung und Herrschaft, Weinheim und Basel 1972

Lautmann, Rüdiger, Prüfung und Herrschaft, i.: Soziale Welt, Jg. 21/22, Heft 3 (197o/71), S. 36o - 375

Lenz, Max, Geschichte der Universität Berlin, 4 Bde., Halle 191o

Lenzen, Dieter, Eine "edukative" Strategie für Curriculum-Konstruktion, i.: Herwig Blankertz (Hrsg.), Curriculumforschung - Strategien, Strukturierung, Konstruktion, Essen ^{3}1973, S. 118 - 15o

Lewin, Kurt, Frontiers in Groups Dynamics, i.: Human Relation I (1947), S. 5 - 41

Liefmann-Keil, Elisabeth, Studentische Arbeitsgemeinschaften, Hochschuldidaktische Materialien, Nr. 5 (1969)

Lienert, Gustav, A. Testaufbau und Testanalyse, Weinheim ^{3}1969

Loch, Werner, Historische Vorbetrachtungen zu einer Pädagogik der Prüfung, i.: Bildung und Erziehung, Jg. 16 (1963), S. 18o - 193

Lübbe, Hermann, Hochschulreform und Gegenaufklärung, Freiburg 1972

Lutz, B., Überlegungen zum Problem des "Bedarfs" an hochqualifizierten Arbeitskräften und seine Prognose, HIS Brief 1o, Hannover 197o

Marburger Hochschulgespräche, Referate und Diskussionen, Frankfurt a.M. 1947

Marx, Karl, Der 18the Brumaire des Louis Napoleon, i.: Karl Marx, Friedrich Engels Werke, Bd. 8, Berlin 1972

Mattl, Walter, Kleingruppenarbeit in Verbindung mit fernstudiendidaktischem Material, Blickpunkt Hochschuldidaktik, Heft 29, Hamburg 1973

Mayo, Elton, The Human Problems of an Industrial Civilization, New York 1933

McKeachie, W.J., Research on teaching at the college an d university level, i.: N.L. Gage, (Hrsg.), Handbook of research on teaching, Chicago 1967, S. 1118-1172

Meiners, E., Ueber die Verfassung und Verwaltung deutscher Universitäten, 1. Bd., Göttingen 18o1

Menze, Clemens, Wilhelm von Humboldts Lehre und Bild vom Menschen, Ratingen 1965

Mills, Theodore M., Soziologie der Gruppe, München ^{3}1971

Minister für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen, Projektbeschreibung vom 5.1.1974 durch den Staatssekretär der Abteilung II A 1

Modellversuch im Hochschulbereich der Region Karlsruhe/Pforzheim, Teilversuch Studienberatungssystem, Vorlage an den Kultusminister des Landes Baden-Württemberg vom 22.12.1972

Moeller, Michael L., Prüfung als Kernmodell psychosozialer Konflikte, i.: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Bd. 21 (1969), S. 355-361

ders., Zur Psychoanalyse der Prüfungsangst, i.: betrifft: erziehung, Heft 1o (1968), S. 12 - 22

Mollenhauer, Klaus, Zum Problem der Hochschuldidaktik - Thesen zu ihrer Theorie, i.: Zeitschrift für Pädagogik, 8. Beiheft, S. 61 - 64

Moreno, Jacob L., Die Grundlagen der Soziometrie, Wege zur Neuordnung der Gesellschaft, Köln und Opladen ^{2}1967

Müller, Wilfried, Berufsforschung und Hochschuldidaktik, i.: Hochschuldidaktische Stichworte, Heft 3 (Febr. 1973)

Müller-Wolf, Hans-Martin, u. Fittkau, Bernd, Lehrverhalten und seine Bedeutung für Einstellungen und Verhalten von Studenten, i.: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, Bd. III (1971), S. 165 - 18o

Neef, Wolfgang, u. Morsch, Reinhard, Veränderungen im Arbeitsprozeß, ihre Auswirkungen auf das Bewußtsein von Naturwissenschaftlern und Ingenieuren und Folgerungen für die Ausbildung der Technischen Intelligenz, I.: Richard Vahrenkamp (Hrsg.), Technologie und Kapital, Frankfurt 1973

Paulsen, Friedrich, Die deutschen Universitäten und das Universitätsstudium, Berlin 19o2

ders., Geschichte des gelehrten Unterrichtes, 2 Bde., Berlin und Leipzig 1919 - 1921

ders., Gesammelte pädagogische Abhandlungen, hrsg. v. Eduard Spranger, Stuttgart und Berlin 1912

Piontkowski, Ursula, u. Keil, Wolfgang, Akademisches Studium unter die Lupe genommen, i.: analysen, 3. Jg. Heft 4 (Apr. 1973), S. 32 - 35

Portele, Gerhard (Hrsg.), Intrinsische Motivation in den Hochschulen, Blickpunkt Hochschuldidaktik, Heft 12 (197o)

Prior, Harm, Formen des Hochschulunterrichtes, Ergebnisse einer Umfrage, Blickpunkt Hochschuldidaktik, Heft 2 (1969)

Projektorientiertes Studium I, Hochschuldidaktische Arbeitspapiere 2, hrsg. v. Interdisziplinären Zentrum für Hochschuldidaktik der Universität Hamburg, Hamburg 1973

Rahmenplan für einen differenzierten Hochschulbereich, Gesamthochschulplan I der Landesregierung Baden-Württemberg, April 1969

Reiss, V., u. Schulmeister, R., Sozialisation an der Hochschule, i.: Stichwort Hochschuldidaktik, Heft 4 (Mrz. 1973)

Richtlinien für die Durchführung der Tutorenprogramme der Länder, Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 25.5.1971

Riese, Hajo, Die Entwicklung des Bedarfs an Hochschulabsolventen in der Bundesrepublik Deutschland, Wiesbaden 1967

Rissener Memorandum, Blickpunkt Hochschuldidaktik, Heft 18, 1971, hrsg. v. Dieter Spindler u. Manfred Walther

Robinsohn, Saul B., Bildungsreform als Revision des Curriculum, Neuwied u. Berlin 1971

Sader, Manfred, u.a., Kleine Fibel zum Hochschulunterricht, München 197o

Salzmann, Christian, Studien zu einer Theorie des Prüfens und Erprobens im Raume der Erziehung, Ratingen 1967

Schäfer-Viëtor, Gustava, Zur Pathologie der Prüfung, i.: Westermanns pädagogische Beiträge, 23. Jg. Heft 8 (1971), S. 413 - 417

Schelsky, Helmut, Einsamkeit und Freiheit, Düsseldorf ^{2}1971

ders., Abschied von der Hochschulpolitik oder Die Universität im Fadenkreuz des Versagens, Gütersloh 1969

Scherer, Franz, Ökonomische Beiträge zur wissenschaftlichen Begründung der Bildungspolitik, Berlin 1969

Schleiermacher, Friedrich, D.E., Gelegentliche Gedanken über Universitäten in deutschem Sinn, Berlin 1808, hrsg. v. Eduard Spranger, Über das Wesen der Universität, Leipzig 1919

Schmidkunz, Hans, Die hochschulpädagogische Bewegung, i.: Vierteljahrschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 1.Bd. (1925), S. 495 - 506

ders., Die Ziele der hochschulpädagogischen Bewegung, i.: Die deutsche Schule, 5. Jg. (1901), S. 397 - 405

ders., Einleitung in die akademische Pädagogik, Halle 1907

ders., Entwurf eines universitätspädagogischen Seminars, i.: Lehrproben und Lehrgänge, 53. Heft (1897), S. 11 - 21

ders., Hochschulpädagogik, i.: Lexikon der Pädagogik der Gegenwart, 1. Bd., Freiburg i.Br. 1930, Sp. 1169 - 1172

ders., Professor Paulsen über die Hochschulpädagogik, i.: Pädagogische Reform, XXV. Jg. Nr. 13 (27.3.1901), o.S.

Schmidkunz, Hans, Schwächen des Hochschulunterrichtes, i.: Lehrproben und Lehrgänge, 82. Heft (1905), S. 75 - 88

ders., Wesen und Berechtigung der Hochschulpädagogik, i.: Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik, 13. Jg. (1906), S. 431 - 440

Schmitz, Enno, Tendenzen in der bildungsökonomischen Forschung, i.: Deutsche Universitäts-Zeitung, Jg. 1973 Heft 14 (2. Juli-Ausg.), S. 591 - 594

Schott, Erich, Zur empirischen und theoretischen Grundlegung eines Bewertungsinstrumentes für Vorlesungen, Blickpunkt Hochschuldidaktik, Heft 28 (1973)

Schulz, Wolfgang, Die Wissenschaft vom Unterricht, i.: Günther Dohmen (Hrsg.), Unterricht, Aufbau und Kritik, München 1968

Spindler, Detlef, (Hrsg.), Hochschuldidaktik, 25 Dokumente zur Hochschul- und Studienreform, im Auftrage des vds, Bonn 1968

ders., u. Walther, Manfred, Zur Lage der Hochschuldidaktik, Materialien zu Funktion, Planung und Organisation hochschuldidaktischer Zentren in der BRD, Blickpunkt Hochschuldidaktik, Heft 18, 1971

Spranger, Eduard, Wilhelm von Humboldt und die Reform des Bildungswesens, Tübingen 1960

Stengel, E., Prüfungsangst und Prüfungsneurose, i.: Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik, Bd. 10 (1936), S. 306 ff.

Straumann, Peter, R., Zur Vulgarisierung der Bildungsökonomie, i.: Leviathan, Heft 1 (1973) S. 71 - 89

Strukturempfehlungen des Wissenschaftsrates 197o

Tausch, Richard, u. Tausch, Annemarie, Erziehungspsychologie, Göttingen 197o

Thieme, Werner, Hochschuldidaktik, i.: Lexikon der Pädagogik, 2. Bd., Freiburg i.Br. 197o, S. 23o - 231

ders., Wer sind wir, AHD, Mitteilungen, Nr. 1 (Nov. 1967) o.S.

Thielicke, Helmut, Das erzieherische Verantwortung der Universität, Tübingen 1952

Tutorenprogramme, Information-Diskussion, Loseblattsammlung der Stiftung Volkswagenwerk, abgeschlossen im Juli 1973, Hannover 197o

Verband für Hochschulpädagogik, i.: Pädagogisches Archiv, Bd. XLII, Heft 11 (19oo), S. 5651 - 653

Vorlesungsverzeichnis der Westf. Wilhelms-Universität,WS 1973/74

Weber, Max, Wirtschaft und Gesellschaft, Köln u. Berlin 1964

Weischedel, Wilhelm, (Hrsg.), Idee und Wirklichkeit einer Universität, Berlin 196o

Wenke, Hans, Das Vermächtnis einer Universität an unsere Zeit, Hamburg 1961

ders., Die Vorlesung in Vergangenheit und Gegenwart des akademischen Unterrichtes, i.: didactica, Jg. 1, Heft 3/4 (1968), S. 197 - 215

Winteler, Adolf, Determinanten der Wirksamkeit akademischer Lehrveranstaltungen, Phil. Diss., Berlin 1973

Wunschel, Siegfried, Grundlagen, Methoden und Ziele der kritischen Auseinandersetzung mit Lehrveranstaltungen der Hochschule, i.: Regensburger Universitäts-Zeitung, Nr. 2 (1969), S. 2 - 5

Zeitschrift für Hochschulpädagogik, hrsg. v. der "Gesellschaft für Hochschulpädagogik" Jg. 1 - 24 (1910 - 1933)

Zeitschrift für Pädagogik, 8. Beiheft, Hochschuldidaktik, Weinheim 1968

Ziegler, Theobald, Über Universitäten und Universitätsstudium, Leipzig u. Berlin 1913

Zielinski, Johannes, Neue Methoden der Hochschullehre, i.: Mitteilungen des Hochschulverbandes, Bd. 15 Nr. 4 (1967), S. 116 - 137

Zwischenbericht zur Studienreform, Schriftenreihe des Ministers für Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen, Köln o.J.

Tabellarischer Lebenslauf

Geboren:	6.8.1945 im Lamspringe, Krs. Alfeld
Schulbesuch:	1952 bis 1961 Volksschule in Hannover, Abschluß neunte Volksschulklasse
Berufsausbildung:	1961 bis 1964 Lehre als Photokaufmann bei der Firma Photo Lehmann, Hannover
Berufstätigkeit:	1964 bis 1965 Angestellter in der Lehrfirma
Zweiter Bildungsweg:	1965 bis 1969 Besuch des Aufbaugymnasiums Clementinum, Bad Driburg, dort Reifeprüfung 1969
Universitätsausbildung:	Wintersemester 1969/70 in den Fächern Erziehungswissenschaft, Germanistik, Geographie Immatrikulation an der Westfälischen Wilhelms-Universität zu Münster. Sommersemester 1970 Wechsel von Geographie zu Philosophie.
Studienabschluß:	Oktober 1973 Magister artium - Examen (M.A.) an der Philosophischen Fakultät der Universität Münster mit dem Prädikat "mit Auszeichnung".
Berufstätigkeit:	Wissenschaftliche Hilfskraft am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Münster und Lehrbeauftragter an der Fachhochschule Münster, Fachbereich Sozialwesen. Seit September 1974 mit dem Aufbau einer Zentralen Studienberatung an der Universität Münster beauftragt.